



ACADEMIA MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS

DISSERTAÇÃO

Os processos emocional e criativo em contexto militar: Do individual ao coletivo. O caso particular da Banda Sinfónica da GNR.

Autor: Miriam Carmen Diniz Talete Cardoso

Orientador: Tenente-Coronel Mário Rui Pinto da Silva

Coorientador: Tenente-Coronel Pedro Marquês de Sousa

Lisboa

2020



ACADEMIA MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS

DISSERTAÇÃO

Os processos emocional e criativo em contexto militar: Do individual ao coletivo. O caso particular da Banda Sinfónica da GNR.

Autor: Miriam Carmen Diniz Talete Cardoso

Orientador: Tenente-Coronel Mário Rui Pinto da Silva

Coorientador: Tenente-Coronel Pedro Marquês de Sousa

Lisboa

2020

Epígrafe

“O músico militar não é um elemento banal... como cidadão procura sair da obscuridade instruindo-se (...) como artista é-lhe confiada a honrosa e importante missão educativa, da qual o povo beneficia grandemente (...) como militar representa um dos principais fatores que simbolizam o incitamento à fé, ao poder resolutivo, à heroicidade (...)” (Ribeiro, 1939, p. 239).

Dedicatória

*À minha família,
pelo seu apoio incondicional,
em todas as minhas jornadas.*

Agradecimentos

Popper (1989), na sua perspetiva sobre a busca do conhecimento, faz-nos refletir que este parte dos problemas, sejam eles teóricos ou práticos e que a solução passa por uma procura da verdade e não uma procura da certeza. Para uma condução eficaz deste processo, precisamos de encontrar o apoio e a clarividência de quem possui a distinta capacidade de desconstruir o sistema. Deste modo, gostaria de expressar o meu reconhecimento e admiração ao meu Orientador, Tenente-Coronel Mário Rui Pinto da Silva, que com a sua sabedoria, me conduziu de forma rigorosa nessa procura.

Agradeço também ao meu Coorientador, Tenente-Coronel Pedro Marquês de Sousa, que com o seu conhecimento sobre a História da Música Militar, contribui para o enriquecimento deste trabalho.

Para a realização desta investigação, foi imprescindível a colaboração da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana, na pessoa do Chefe da Banda, Major João Cerqueira e de todos os meus camaradas músicos, a quem muito agradeço.

A todos os entrevistados, Professor Doutor Fernando Sousa, Professora Doutora Sara Bahia, Professor Doutor Sérgio Azevedo, Professor Doutor Christopher Bochmann e Professor Aberto Roque, que amavelmente aceitaram em participar nesta investigação, contribuindo com a sua sapiência.

Aos meus camaradas de curso, pela camaradagem e amizade.

Ao Segundo-Sargento Henrique da Luz Fernandes, que aos 92 anos, continua a ensinar-me muito sobre a história da Banda da Guarda.

Ao meu camarada e amigo Bragança, pelas largas horas de conversa sobre esta temática.

Aos meus amigos João e Pedro pelo cuidado e incentivo.

Ao meu amigo Carrilho que me acompanha há mais de 20 anos.

À minha mãe, à minha irmã e ao meu marido, pela sua paciência e constante motivação.

Resumo

Partindo das variáveis emoções, criatividade e líder (mentor), esta investigação de natureza aplicada desenvolve-se no contexto da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana. Para tal foram contruídos inquéritos por questionário, com base na Teoria Cognitiva da Emoção (Lazarus, 1991c, 2006), na Teoria de Investimento em Criatividade (Sternberg e Lubart, 1991, 1993, 1995, 1996) e na Teoria sobre a Importância do Mentor (Noller, 1982), aplicados a uma amostra de conveniência constituída por 1 maestro (chefe da banda) e 94 Músicos (4 mulheres e 90 homens). Foram também aplicadas entrevistas a 5 especialistas.

Tendo como finalidade obter um referencial que permita potenciar o desempenho dos músicos e do maestro da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana, esta investigação levanta o seguinte problema: Qual a relação entre o maestro, as emoções e a criatividade na Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana?

Seguindo uma lógica de abordagem dialética, através do procedimento estatístico, definimos como objetivo geral desta investigação, descrever e explicar a relação entre o mentor e os processos emocional e criativo na Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana e como objetivo específico, perceber se as dimensões do mentor na qualidade de líder e maestro, interferem no processo emocional e criativo.

Assim sendo, verificámos que as emoções mais representativas são a felicidade pelo sucesso do desempenho individual e o orgulho, que reflete uma realização de valor quer individual quer coletiva. Na variável criatividade é o conhecimento que assume uma maior relevância, dado que músicos e maestro com um maior nível de conhecimento, tendem a ter um desempenho mais criativo. Por fim, na variável mentor, o valorizar, apresenta um maior destaque, visto que, se os músicos se sentirem reforçados positivamente tendem a ser mais criativos.

Palavras-chave: Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana, Emoções, Criatividade, Líder.

Abstract

Based on emotions, creativity and leader (mentor) variables, this applied investigation proposes the study of this theme in the the National Republican Guard Symphonic Band. For this purpose, questionnaire surveys were built, based on the Cognitive-motivational relational theory of Emotion (Lazarus, 1991c, 2006), the Theory of Investment in Creativity (Sternberg and Lubart, 1991, 1993, 1995, 1996) and the Theory on the Importance of Mentor (Noller, 1982), applied to a convenience sample consisting of 1 conductor (the band commander) and 94 musicians (4 women and 90 men). Interviews with 5 specialists were also applied.

With the purpose of obtaining a reference that allows to enhance the performance of the musicians and the conductor of the National Republican Guard Symphonic Band, this investigation raises the following problem: What is the relationship between the conductor, emotions and creativity in the National Republican Guard Symphonic Band? Following a logic of dialectical approach, through the statistical procedure, we defined as the general objective of this investigation, to describe and explain the relationship between the mentor and the emotional and creative processes in the National Republican Guard Symphonic Band and as a specific objective, to understand if the dimensions of the mentor as leader and conductor, interfere in the emotional and creative process.

Therefore, we found that the most representative emotions are happiness for the success of individual performance and pride, which reflects an achievement of value, both individual and collective. In the creativity variable, it is knowledge that assumes greater relevance, given that musicians and conductors with a higher level of knowledge, tend to have a more creative performance. Finally, in the mentor variable, valuing is more prominent, since, if musicians feel positively reinforced, they tend to be more creative

Keywords: National Republican Guard Symphonic Band, Emotions, Creativity, Leader.

Lista de Abreviaturas

GNR – Guarda Nacional Republicana

Índice Geral

Epígrafe	i
Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Lista de Abreviaturas.....	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Quadros	xi
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Concetual	4
1.1. Emoções: trajetória de um conceito	4
1.1.1. Noções de Emoção.....	4
1.1.2. Visão filosófica das Emoções	6
1.1.3. Modelos e Teorias das Emoções.....	13
1.1.3.1. Teoria das Emoções de James-Lang	14
1.1.3.2. Teoria da Emoção de Henri Wallon.....	15
1.1.3.3. Psicologia Positiva de Martin Seligman.	16
1.1.3.4. Teoria Cognitiva da Emoção de Richard Lazarus.....	17
1.1.4. Emoções e sentimentos na Música	18
1.2. Criatividade – o preâmbulo de uma ideia	22
1.2.1. Teoria de Investimento em Criatividade.....	23

1.2.2. Criatividade e a Música	25
1.3. Liderança – Conceitos associados	27
1.3.1. A importância do Mentor – Teoria de Noller (1982).....	29
1.3.2. A Liderança e a Música	30
Capítulo 2. Método	33
2.1. Participantes.....	33
2.2. Instrumentos.....	33
2.3. Natureza da Investigação	34
2.4. Lógica da Investigação	34
2.5. Quanto aos objetivos.....	35
2.6. Procedimento	36
2.7. Desenho de Investigação	37
Capítulo 3. Apresentação de Resultados	38
Capítulo 4. Discussão de Resultados	44
4.1. Primeira regra da dialética: tudo se relaciona.....	48
4.2. Segunda regra da dialética: Tudo se transforma.....	52
4.3. Terceira regra da dialética: A mudança qualitativa	54
4.4. Quarta regra da dialética: A luta dos contrários	55
Conclusão	58
Referências	61
Apêndices	i
Apêndice A – Questionários	ii
Apêndice B – Entrevistas.....	vii
Anexos.....	x
Anexo A – Autorizações.....	xi

Índice de Figuras

Figura 1. Desenho de Investigação	37
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Estatística descritiva	38
Tabela 2. Associações entre variáveis	39
Tabela 3. Associações entre o Mentor e todas as variáveis	40
Tabela 4. Associações entre o indicador sociodemográfico e as variáveis Mentor e Emoções.	41

Índice de Quadros

Quadro 1. Modelos e Teorias das Emoções	13
Quadro 2. Quadro indicativo das categorias emergentes da resposta aberta do questionário	43

Introdução

As principais linhas desta investigação, conjugam motivações pessoais, académicas e profissionais, ao facto desta ser uma área em desenvolvimento, parecendo existir até à data, poucos estudos que associem as ciências sociais à música em contexto militar. Neste sentido, esta investigação tem como finalidade obter um suporte teórico que permita potenciar o desempenho dos músicos e do maestro da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana.

A função da música no meio militar, sempre se revelou de extrema importância, tendo a partir do séc. XVII, feito parte dos manuais de treino militar (Roers, 1607, cit. por Marquês de Sousa, 2008). Desde a sua origem, até aos dias de hoje, a história da música militar registou várias alterações, não só na estrutura orgânica dos agrupamentos, mas também na função que desempenhava. Se no seio das civilizações mais antigas, se pautava por transmitir ordens, afastar o inimigo e manter a moral das tropas, hoje a função é maioritariamente cerimonial e cultural (Marquês de Sousa, 2008).

A Banda da Guarda Municipal foi criada por Decreto de Sua Majestade a Rainha D. Maria II, a 4 de janeiro de 1838, no entanto consta-se que a 25 de novembro de 1837 terá sido a data do seu primeiro ato oficial, tendo sido criada por expensas dos seus oficiais. Após a implementação da República adquiriu então a denominação de Banda de Música da Guarda Nacional Republicana (Marquês de Sousa, 2008).

De acordo com a Lei n.º 63/2007 de 6 de Novembro, atualmente, na estrutura orgânica da Guarda Nacional Republicana, a Banda de Música está na dependência da Unidade de Segurança e Honras de Estado. O âmbito da sua ação compreende atividades de representação a nível do Protocolo de Estado, cerimónias militares, culturais, recreativas e de divulgação da GNR.

Do ponto de vista artístico a Banda da Guarda sempre se destacou das suas congéneres, tendo sido a primeira e única a ter a orgânica de sinfónica durante vários anos (Marquês de Sousa, 2017). Tal permitiu a execução de um repertório diferenciado, assente nas grandes transcrições sinfónicas, muitas delas, em primeira audição em Portugal. O elevado prestígio alcançado em consequência da qualidade dos seus executantes e do repertório apresentado, permitiu um destinto reconhecimento tanto em Portugal como no estrangeiro.

A matriz teórica da presente investigação, assenta em dois constructos principais, emoções e criatividade. No âmbito das emoções, reporta para a Teoria Cognitiva da

Emoção de Lazarus (1991c, 2006), onde, dada a sua importância, tentamos perceber, quais as mais representativas. No âmbito da criatividade, alavancamos a Teoria de Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart (1991, 1993, 1995, 1996), onde das diferentes variáveis que a compõem, optámos, dado o contexto da investigação, por estudar o conhecimento, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental.

Por este trabalho ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Liderança Pessoas e Organizações, enquadrámos o estudo da liderança no domínio da criatividade, mais concretamente, no desenvolvimento do potencial criativo. Desta forma chamamos à colação os pressupostos defendidos por Noller (1982), na teoria sobre a Importância do Mentor. São estes, a atitude de confiança, o valorizar, a abertura, a interação, a resolução criativa de problemas, a comunicação eficaz, a descoberta, a aceitação de riscos e a flexibilidade.

Centramos a nossa investigação na seguinte questão de partida: Qual a relação entre o maestro, as emoções e a criatividade na Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana?

Neste sentido é objetivo geral desta investigação descrever e explicar a relação entre o mentor (líder), como maestro e os processos emocional e criativo na Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana. Especificamente pretendemos perceber se as dimensões do mentor, na qualidade de líder, interferem no processo emocional e criativo.

Esta investigação pretende descrever através dos resultados obtidos nos inquéritos, quais as emoções mais representativas, da Teoria de Lazarus (1991c, 2006), assim como quais os fatores da Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart (1991,1993,1995,1996) mais presentes no processo criativo. Ainda no âmbito da criatividade, e a partir da teoria sobre a Importância do Mentor de Noller (1982), perceber quais as dimensões mais significativas.

Em resultado dos dados obtidos nos inquéritos e com apoio no constructo teórico, esta investigação tem por objetivo explicar como é que os fatores associados às emoções, à criatividade e ao mentor se relacionam entre si.

Desenvolvemos a nossa investigação de acordo com os seguintes capítulos: no capítulo 1 apresentamos o enquadramento concetual, onde expomos a trajetória do conceito das emoções desde a Antiguidade Clássica até à atualidade, destacando a visão de alguns dos seus principais autores. Interpretamos também esta temática no seio da música, através da perceção do compositor, do maestro e do músico. É também neste capítulo que desenvolvemos a ideia do conceito de criatividade e a contextualizamos com

o meio musical. Por fim, debruçamo-nos sobre a essência da liderança e de como esta se reflete na música. Todos os conceitos desenvolvidos são observados numa perspetiva individual e coletiva, incrementada pelas entrevistas realizadas a especialistas.

No capítulo 2 apresentamos o método que serve de base à construção da nossa investigação, começamos por classificar a nossa amostra, que são os músicos e o maestro da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana, referimos os instrumentos utilizados, nomeadamente os inquéritos e as entrevistas.

Com o objetivo de gerar conhecimento para uma aplicação prática, esta investigação é quanto à natureza, aplicada. Seguimos uma lógica de abordagem dialética, através do procedimento estatístico, definimos como objetivo geral, descrever e explicar a relação entre o mentor e os processos emocional e criativo na Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana e como objetivo específico, perceber se as dimensões do mentor na qualidade de líder e maestro, interferem no processo emocional e criativo.

No capítulo 3 procedemos à apresentação de resultados, onde fazemos uma síntese das dimensões mais significativas encontradas, através da estatística descritiva (média) das medidas obtidas. Salientamos também a matriz de correlações mais significativas, entre as variáveis em estudo, assim como os resultados da pergunta aberta feita no questionário.

No capítulo 4 fazemos uma discussão dos resultados recorrendo à lógica dialética, utilizando para o efeito as suas quatro regras.

Encerramos o nosso trabalho de investigação com a conclusão, onde fazemos um remate conclusivo numa matriz dialética. Salientamos também as limitações do nosso estudo, assim como as recomendações, onde identificamos as consequências práticas, apresentando sugestões quanto a eventuais propostas para novas investigações.

Capítulo 1. Enquadramento Concetual

Neste capítulo apresentamos uma síntese temática sobre emoções, criatividade e liderança, assim como o seu enquadramento no âmbito musical.

“Quem constrói uma revisão da literatura – ou conduz um levantamento do “estado da arte”, como também é costume dizer-se – está, afinal, a cumprir uma das tarefas mais delicadas que a Escola de Sagres inaugurou: a de fazer o ponto de situação sobre tudo o que já se sabe” (Cardoso, Alarcão, & Antunes, 2010, pp. 7-8).

1.1. Emoções: trajetória de um conceito

1.1.1. Noções de Emoção

A multiplicidade de estudos sobre as emoções leva-nos a referir a ideia defendida por Fehr e Russel (1957) que “qualquer pessoa sabe o que é a emoção até ao momento em que lhe pedem para a definir” (Fehr & Russell, 1984, cit. por LeDoux, 2000, p. 25).

Para uma melhor compreensão, analisemos a sua origem etimológica que advém do verbo latino *emovere*, que significa agitar, remover, mudar de lugar, composto por *ex*, fora, mais *movere*, mudar (William, 2011)¹.

Vários têm sido os autores (Alencar & Fleith, 2003; Soussignan, 2013; Damásio, 2003) a incrementar o estudo desta temática, mostrando diferentes conceções na sua abordagem. As emoções não são uma manifestação exclusivamente humana, dado que estas também são observáveis no comportamento animal, contudo é a associação das emoções às ideias, valores, princípios e juízos que tornam o processo único (Damásio, 2003). Dito de outro modo, a emoção é “uma experiência subjetiva que o sujeito vivencia de forma particular, contando somente com seu relato verbal, ou comportamento manifesto, para que se faça compreender pelo observador” (Gonçalves, 2014, p. 34).

A complexidade sobre a temática das emoções levou LeDoux (2000) a dizer que estas dificilmente se localizam em alguma zona do cérebro, considerando-as como funções biológicas do sistema nervoso, acreditando que a forma como estas se apresentam no cérebro pode ajudar a sua compreensão. Uma ideia que segundo o autor, difere da maioria, que defende que as emoções são estudadas como estados psicológicos independentes dos mecanismos cerebrais subjacentes. “A “emoção” é apenas um rótulo, uma maneira conveniente de falar acerca de aspectos do cérebro e da sua mente”

¹ In <http://origemdapalavra.com.br/pergunta/emocao/>, acessado em 2017.

(LeDoux, 2000, p. 17). O autor menciona ainda que “a faculdade da “emoção” é algo que não existe, bem como não existe um único sistema cerebral dedicado a esta função fantasma” (LeDoux, 2000, p. 18).

Noutro plano, António Damásio (2003) afirma que “a emoção e o sentimento eram irmãos gémeos, mas tudo indicava que a emoção tinha nascido primeiro, seguida pelo sentimento, e que o sentimento seguia sempre a emoção como uma sombra” (p. 20). Para o autor os sentimentos e as emoções desenrolam-se em campos distintos, um no campo da mente (cognitivo) e o outro no corpo (reações) (respetivamente).

Para Griffiths (1997) “as emoções são desencadeadas por diversos objetos e acontecimentos que partilham certas características e não por um objeto ou acontecimento específicos. No caso das emoções o estímulo é quase sempre externo” (Griffiths, 1997, cit. por Damásio, 2003, p. 319).

Ao longo da história a ciência procurou, mais do que definir, enquadrar as emoções no comportamento humano. Neste sentido, o seu estudo desenvolveu-se a partir de três escolas principais, sendo elas a escola evolucionista, também descrita como biológica ou darwiniana, a escola cognitivista ou dos modelos de *appraisal* e por fim a escola construtivista. Como o próprio nome sugere a primeira surge a partir da herança de Darwin, que pegando nas várias emoções retrata a sua função adaptativa através do seguimento da expressão emocional de outros animais. Essas emoções manifestadas de forma específica, mas discreta, fazem parte do grupo das emoções primárias, que são concomitantemente partilhadas por seres humanos. A escola cognitivista ou dos modelos de *appraisal*, defende que uma emoção surge como resposta a uma ideia/pensamento que se tem sobre algo, seja uma situação ou objeto. Por fim a escola construtivista, diz-nos que a emoção é um produto cultural, onde o significado que lhes é atribuído de regras associadas à cultura em que se inserem (Guedes, 2015).

Para Damásio (2003) os sentimentos são resultado de uma deliberação consciente, as emoções não. Para entendermos melhor como se manifestam as emoções, o autor dividiu-as por grupos, emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. As emoções de fundo referem-se a manifestações subtis, reveladas através dos movimentos do corpo (ou parte), de expressões faciais, no âmbito da linguagem dizem respeito à cadência, à forma como é expressa.

As emoções primárias são aquelas que o senso comum automaticamente associa ao conceito, dado a facilidade com que são identificáveis, estas são nomeadamente o medo, a zanga, o nojo, a surpresa, a tristeza, e a felicidade.

O conceito de emoções sociais implica necessariamente uma associação ao conceito de sociedade e cultura. Se é certo que existem emoções inatas, outras requerem uma exposição apropriada ao ambiente. São emoções sociais a simpatia, a compaixão, o embaraço, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo. De salientar que estas emoções não são manifestações exclusivas do ser humano, algumas espécies de animais também têm comportamentos sociais e, por conseguinte, demonstram este tipo de emoções. Fica o exemplo comum de um animal de estimação (cão) que sente embaraço por fazer o que não devia (Damásio, 2003).

Se as emoções são reações automáticas os sentimentos são o controlo voluntário desse automatismo. Neste sentido, Damásio conclui que “um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar” (Damásio, 2003, p. 98). O porquê da ocorrência dos sentimentos deve-se à necessidade de que o cérebro tem de coordenar através de mapas neurais as numerosas funções que o corpo tem.

1.1.2. Visão filosófica das Emoções

De acordo com Paulino (2016) “na filosofia, entende-se como afeto, em seu senso comum, as emoções positivas que se referem a pessoas e que não têm o carácter predominantemente totalitário da paixão. Enquanto as emoções podem referir-se a pessoas e coisas, os afetos são emoções que acompanham algumas relações interpessoais, das quais fica excluída a dominação pela paixão”².

Tido como um dos grandes da história da humanidade, a Antiguidade Clássica, Período Clássico ou Era Clássica, cujo início remonta aos séculos VII-VIII AC, que se estende até ao início da Idade Média (séc. V), deixou uma herança riquíssima ao mundo ocidental, sendo a cultura clássica considerada ainda fundamental para a sua construção (Maciel, s.d.)³. Esta visão clássica das emoções centra-se essencialmente no legado de Platão e Aristóteles.

Platão⁴ terá sido responsável pela primeira abordagem das grandes questões que posteriormente vieram a ser desenvolvidas pela psicologia nomeadamente “intelecto (via

² In <http://www.minutopsicologia.com.br/postagens/2016/04/18/concepcao-filosofica-do-afeto/>, acedido em 2019.

³ In <https://www.infoescola.com/filosofia/aristoteles/>, acedido em 2019.

⁴ “...Platão (428-348 a.C.), cujo verdadeiro nome era Aristócles, era oriundo de uma família aristocrática ateniense. Discípulo de Sócrates, foi responsável pela transmissão do seu legado através da escrita de trinta

cognitiva) emoção (via afetiva), motivação e saúde mental (via ativa e grandes sínteses), e diferenças individuais “ (Gomes, s.d., p. 17)⁵.

Segundo Souza (2011)⁶, pela influência que Heráclito e Parmênides tiveram no seu pensamento filosófico, Platão desenvolve a denominada Teoria das Ideias. Apoiada em duas realidades, uma inteligível e outra sensível.

Opostos um do outro, o mundo inteligível é imutável, ou seja, contém as verdades que realmente existem. O mundo sensível consiste na forma como percebemos o mundo através dos nossos sentidos, mutável e contingente (Pegoraro & de Souza, 2010).

Em consequência desta teoria das ideias baseada na existência de dois mundos, surge a Teoria da Alma, onde Platão caracteriza o homem como corpo e alma. O conceito de alma associado ao mundo inteligível, relaciona-se, no entanto, com o mundo sensível por estar dentro de um corpo (Pegoraro & de Souza, 2010). “Enquanto o corpo se modifica e envelhece, a alma é imutável, eterna e divina” (Souza, 2011, p.1). Para Platão a alma era livre e era essa liberdade que lhe permitia contemplar o mundo das ideias. A alma, presa ao corpo, esquecia essas ideias e só a procura pelo conhecimento lhe possibilitava, através da memória, voltar ao que um dia contemplou (Souza, 2011).

Compreendamos agora a forma como Platão via e caracterizava a alma humana. Para ele esta dividia-se em três partes: irascível, concupiscível e racional (Souza, 2011). Segundo Pegoraro & de Souza (2010), Platão define como irascível a parte intermediária entre a razão e os desejos, tida como mortal e irritável. “Localizada no coração, o seu objetivo é fazer prevalecer os sentimentos e a impetuosidade, com ela adquirimos a coragem” (Souza, 2011, p.1).

A parte da alma concupiscível, localizada no baixo-ventre, é a parte relacionada com os desejos, responsável pela virtude e pela temperança (Pegoraro & de Souza, 2010).

Ambas as partes da alma são mortais, ao contrário da parte racional que, localizada na cabeça, se relaciona com o divino e tem como função controlar as duas outras partes (Souza 2011). A parte racional “tem como virtude a sabedoria, ou seja, a contemplação do Bem Ideal para praticá-lo” (Pegoraro & de Souza, 2010, p. 32). Em suma, na ótica de

diálogos considerados verdadeiros e que tinham Sócrates como personagem principal. Platão fundou a primeira escola conhecida no mundo ocidental na cidade de Atenas em 387 a.C., chamada Academia, em homenagem ao herói Grego Academus, que lutou na guerra de Tróia” (Souza, 2011, p. 1) .

⁵ In <http://www.fafich.ufmg.br/cogvila/dischistoria/Gomes3.pdf>, acessado em 2019.

⁶ In <https://filosofonet.wordpress.com/2011/06/18/a-teoria-da-alma-em-platao/>, acessado em 2019.

Platão a decomposição dos estados de alma faz-nos em certa medida compreender a origem e a localização do estado emocional.

Segundo Konstan (1999), a abordagem à teoria das emoções de Aristóteles⁷ para o estudo das emoções, começou a ter um papel mais predominante na segunda metade do século XX. Tal justifica-se com a necessidade de definir as emoções no âmbito de processos cognitivos, uma vez que até à data, elas eram apenas explicadas do ponto de vista biológico. Esta explicação direcionada para a biologia tem origem no tratado *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (Darwin, 1872, cit. por Konstan, 1999).

O conceito de emoções em Aristóteles remonta ao conceito de *pathos*⁸. A ideia de Aristóteles é sustentada pela forma como “somos afetados pelos desejos primários bons ou maus, ou seja, são estímulos externos que geralmente nos chegam com pouca intensidade e, num segundo momento, transformam-se em sentimentos que nos impulsionam a agir” (Viana, 2013, p. 49).

Ao falar de *pathos* somos remetidos para os princípios antigos da retórica e da poética. Segundo Nunes (2015) a retórica⁹ é tida como a arte da persuasão, ou seja, “a arte que estuda os procedimentos que permitem a um orador fazer um auditório aderir aos pontos de vista que defende” (p.1).

Nunes (2015) expõe ainda que a visão Aristotélica referente à retórica, incide sobre a capacidade de esta levar a descobrir os meios de persuasão relativos a um dado assunto. Na Retórica de Aristóteles, “os afetos são designados justamente sob o termo bastante genérico de *pathos*. Para Aristóteles, encaixavam-se nessa rubrica emoções fortes negativas ou positivas, tais como a cólera, o temor, a indignação, o terror, a inveja, o ódio, a vergonha, a indignação, a piedade, a alegria, entre outros” (Júnior, 2010)¹⁰.

⁷ “Discípulo de Platão e preceptor de Alexandre Magno, Aristóteles foi um filósofo grego do século V a.C. cujo trabalho se estende por todas as áreas da filosofia e ciência conhecidas no mundo grego, sendo ainda o autor do primeiro sistema abrangente de filosofia ocidental” (Maciel, s.d.), in <https://www.infoescola.com/filosofia/aristoteles/>, acedido em 2019. “Aristóteles produziu estudos sobre os mais variados temas: metafísica, psicologia, biologia, lógica, ética, política. Suas obras caracterizadas pela observação lógica e racional do mundo físico e espiritual, serviram de fundamento para pensadores posteriores, na própria Antiguidade, e Idade Média e no mundo moderno” (Funari, 2003, p. 76)

⁸ “Do grego *phatos*, com o significado de sentimento, de sofrimento. Na Retórica, os afetos são designados justamente sob o termo bastante genérico de *pathos* (...) para Aristóteles, encaixavam-se nessa rubrica emoções fortes negativas ou positivas, tais quais a cólera, o temor, a indignação, o terror, a inveja, o ódio, a vergonha, a indignação, a piedade, a alegria, entre outros” (Júnior, 2010), in <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/pathos/>, acedido em 2019.

⁹ “A palavra retórica deriva da palavra grega *rhêtorikê*, que significa arte da palavra” (Nunes, 2015, p.1).

¹⁰ In <https://www.infoescola.com/filosofia/aristoteles/>, acedido em 2019.

Segundo Júnior (2010), Aristóteles alia o *pathos* por meio da persuasão, como forma de atrair os ouvintes para a finalidade dos seus argumentos, isto porque os nossos juízos são alterados pelas paixões, situação que varia consoante os sentimentos vivenciados, como por exemplo a alegria ou o ódio. Em síntese, para Aristóteles as paixões unem os ouvintes ao orador através da emoção.

Componente da tragédia grega, o *pathos*, no que concerne aos princípios da poética, refere-se às emoções provocadas por uma ação dramática nos espectadores ao longo da apresentação de uma peça teatral, podendo este conduzir à catarse, ou seja à purificação (Júnior, 2010).

Segundo Santana (2012), com base nos estudos da obra *Ética a Nicómaco* de Aristóteles as emoções, por si associadas ao desejo, estão em justa medida sempre relacionadas com prazeres ou dores, e dado que desde a infância o agradável e o doloroso estão presentes nas emoções, torna-se complexo o processo de contenção dessas paixões, no entanto a mesma contenção é necessária à virtude. Assim sendo, “é possível afirmar que as paixões estão presentes na constituição do sujeito moral: têm papel significativo tanto para o caráter e até mesmo para o início das ações” (Santana, 2012, p. 211).

Vários foram os filósofos da Antiguidade Clássica que influenciaram o pensamento dos seus contemporâneos. Platão foi grande influenciador de Santo Agostinho¹¹ através do neoplatonismo, defendendo a existência de que tudo tinha natureza divina (Gaarder, 1995). Na ótica de Santo Agostinho, a razão deveria funcionar como elemento moderador da afeição, podendo esta ser boa ou má (Paulino, s.d.).

Gaarder (1995) refere que as várias épocas foram marcadas pelas ideias de vários filósofos, Platão na Antiguidade, Santo Agostinho na Idade Média e Descartes na época Moderna, todos racionalistas, defendiam que o conhecimento deveria ser obtido através da razão.

Descartes¹², que defendia inicialmente que deveríamos duvidar de tudo, para que o conhecimento obtido acerca da natureza e da realidade fosse seguro, revolucionou a

¹¹ (354-440), importante filósofo da Idade Média, nascido em Tagaste, norte de África, tendo prosseguido os seus estudos em Cartago, tendo visitado Roma, tendo terminado a sua vida como bispo de Hipona (Gaarder, 1995).

¹² (1596 - 1650) filósofo francês, foi também físico e matemático. Criou o denominado Pensamento Cartesiano, o termo deriva de *Cartesius*, a forma latina de Descartes. “Segundo ele, se o homem pretende investigar a verdade, deve examinar seu próprio intelecto (...) partindo do ponto de vista, de que a vida se deve duvidar por princípio, de todas as opiniões recebidas” (Frazão D. , 2019), in https://www.ebiografia.com/rene_descartes/, acedido em 2019.

época Moderna através do seu livro *O Discurso do Método* (Descartes, 1637, cit. por Gaarder, 1995). O princípio assente na ideia de que a existência é condicionada pelo pensamento, não é aceite de forma linear. Para Damásio (1996), Descartes separava o corpo do ato de pensar, uma conceção diferente dos dias de hoje em que o nosso desenvolvimento, e a nossa existência, vêm primeiro e só depois adquirimos a capacidade de pensar. “Só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser” (p. 256).

Descartes na obra *As Paixões da Alma*, faz a distinção entre corpo, alma, vontade e paixão (Descartes, 1649, cit. por Silva, 2015)¹³.

O conceito de corpo remete sempre à parte física, ou seja, a uma ação que pode ser desencadeada. A alma tem uma função oposta, não se ocupando da parte física, sendo responsável pelas questões do pensamento. As vontades têm uma ligação estrita com a alma, dado que é a alma a única responsável por estas ações quando se trata do processo de reflexão de uma ideia abstrata. No entanto, o corpo também desempenha aqui um papel, quando se trata de uma ação física, ou seja, quando se tem vontade de executar uma ação. Por fim as paixões, que Descartes se refere como percepções, têm como base aquilo que hoje se entende por neurotransmissores, mas que Descartes chama de movimento dos espíritos. As percepções estão no campo da alma, e referem-se a sentimentos e emoções, sendo particularmente difíceis de controlar pela alma, por ocuparem o pensamento (Descartes, 1698, cit. por Silva, 2015). Devido à sua ação limitadora só “as almas mais fortes conseguem impedir os movimentos dos corpos por possuírem juízos firmes e determinados sobre o bem e o mal” (Silva, 2015, p.1).

Assim sendo, Descartes, com base nos ideais do seu tempo, distancia-se dos seus antepassados racionalistas Platão e Santo Agostinho, por se dedicar a defender a existência da alma e de Deus, tendo por base deduções racionalistas (Silva, 2015).

Apresentadas que estão três visões de filósofos racionalistas de épocas distintas, apresentamos as ideias de Berkeley¹⁴ filósofo da Época Moderna, precursor dos ideais empiristas inicialmente propostos por Aristóteles.

¹³ In <https://forumdediscursus.wordpress.com/moderna/as-paixoes-da-alma-de-descartes/>, acedido em 2019.

¹⁴ (1685-1753) Bispo e filósofo irlandês, estudou na *Trinity College* em Dublin, onde em 1707 recebeu o título de Mestre em artes, tendo ficado como professor na mesma universidade. In https://www.pensador.com/autor/george_berkeley/biografia/, acedido em 2019.

Nesta visão é importante compreender o que trata o empirismo, esta “é uma teoria criada dentro da filosofia para afirmar a essência sensorial como parte do conhecimento”¹⁵.

Segundo Rose (2011), Aristóteles defendia que para se entender o mundo deveria partir-se do princípio básico da observação e assim explicar o funcionamento da Natureza através das regras e conclusões obtidas através dos dados empíricos. Como expõe Queiroz (2011), “Berkeley considera impossível em si o espaço, com todas as coisas de que é condição inseparável, sendo, por conseguinte, simples ficções as coisas no espaço” (Kant, 1781, cit. por Rose, 2011)¹⁶. Por conseguinte podemos dizer que Berkeley eleva a condição dos sentidos no processo de criação de conhecimento.

É também na época Moderna que conhecemos os ideais de Kant¹⁷. O epistemólogo¹⁸ Immanuel Kant estabeleceu a ponte entre os racionalistas e os empiristas, concordando com aspectos de ambas as correntes, referindo no entanto que era dado demasiado relevo à visão racional, assim como à experiência sensível (Gaarder, 1995).

Gaarder (1995) explica que na óptica dos racionalistas, a razão era o fundamento de todo o conhecimento humano, em contraponto com os empiristas que defendiam a experiência sensível como fundamento do conhecimento humano.

No que concerne à parte sensível, Kant enquadra a temática das emoções na sua teoria moral, apesar de que a ação moral não tem necessariamente de ter um móbil sensível (Borges, 2013).

Na vida moral, fazem parte da parcela das emoções os sentimentos que segundo Kant são necessários para a receptividade do dever, assim sendo enquadram-se neles o sentimento moral, a consciência, o amor aos seres humanos e o respeito. Ainda no contexto dos sentimentos Kant entende os afetos, caracterizados como sentimentos de prazer e desprazer, subjugados aos princípios racionais (Borges, 2012).

Para Gaarder (1995), Kant abre, com a sua visão filosófica mais direccionada para a racionalidade, o caminho para o Período Romântico, através do foco do eu para a

¹⁵ In http://www.afilosofia.com.br/post/empirismo/593_acedido em 2019.

¹⁶ In <https://filosofar.blogs.sapo.pt/91210.html>, acedido em 2019.

¹⁷ (1724-1804) nascido em *Königsberg*, na Prússia Oriental, era oriundo de uma família humilde, mas profundamente cristã, o que influenciou bastante a sua filosofia (Gaarder, 1995).

¹⁸ O que estuda a epistemologia. Ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza e validade. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <https://dicionario.priberam.org/epistemologia>, acedido em 2019.

contribuição do conhecimento, dando como exemplo a relação do eu com uma obra de arte. Quando o processo é de entrega e contemplação, são ultrapassados os limites do nosso conhecimento, ou seja da razão. Em resumo, apesar de Gaarder (1995) considerar Kant como detentor de uma certa frieza racional, é certo que este enquadra na sua filosofia aspectos de causa emocional.

Segundo Gaarder (1995), falar de épocas completas, que abranjam de igual forma a poesia e filosofia, arte, ciência e música, deixa de fazer sentido a partir de 1850.

O Romantismo, cujo foco se centrava no eu, surge na Alemanha como resposta ao Iluminismo. Rousseau, que se opunha à exclusiva insistência da razão, defendia a importância dos sentimentos. É neste período que a noção de arte ganha uma nova dimensão, através da proximidade com a genialidade, com o inexplicável e com Deus (Gaarder 1995). “O artista tinha uma espécie de imaginação criadora de universos” (p. 307).

Uma antítese desta visão é a Teoria de Darwin¹⁹, que corta com a razão e com o divino, dando ênfase à Natureza. Gaarder (1995), refere-se a Darwin como percusor da corrente naturalista²⁰. “Por naturalismo entendemos uma concepção da realidade que não aceita nenhuma outra realidade além da natureza e do mundo sensível, vê também o homem como parte da natureza” (p.359).

A origem do naturalismo situada nos meados do século XIX, defende que o homem é a consequência de uma extensa evolução biológica. Darwin defende que todos os animais e plantas descendem de formas primitivas (fósseis), e que a sua evolução se devia à seleção natural, teoria defendida na sua obra *A Origem das Espécies* de 1859. Esta visão rompe com as visões de Platão e Aristóteles, que defendiam que a origem das espécies se devia a um único ato criador (Gaarder, 1995).

¹⁹ Nascido em 1809 em Shrewsbury, filho do médico Robert Darwin. Estudou medicina e teologia. Mas foi a História Natural e a influência dos professores John Henslow, de biologia, e Adam Sedgwickint, de geologia, que mudaram a sua vida. 1831, participou como naturalista na viagem do navio inglês *Beagle* a várias partes do mundo, o que o permitiu aprofundar os seus conhecimentos (Infopédia, 2019), in [https://www.infopedia.pt/\\$charles-darwin](https://www.infopedia.pt/$charles-darwin), acedido em 2019.

²⁰ Como o étimo nos diz, naturalista é aquele que é especialista em história natural ou ciências naturais, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <https://dicionario.priberam.org/naturalista>, acedido em 2019.

1.1.3. Modelos e Teorias das Emoções

Importa agora compreender alguns modelos e teorias das emoções. Faremos um percurso por alguns modelos e teorias por nós considerados representativos, que servem de base à análise no capítulo subsequente.

Soussignan, ao pronunciar-se sobre esta temática, defende também a existência de que as primeiras manifestações de emoções se revelam aos 6 meses de idade (emoções primárias) (Soussignan, 2013).

Para Soussignan (2013), a base das emoções primárias começou a ser defendida por Aristóteles e Descartes, sugerindo um pequeno grupo de emoções como sendo emoções primárias (alegria, medo, raiva, tristeza, nojo, e a surpresa que se revela mais tarde). O autor também defende que estas se podem manifestar de forma diferente em adultos e bebés.

Quadro 1. Modelos e Teorias das Emoções

ALGUMAS TEORIAS E MODELOS Alguns Modelos têm sido sugeridos para classificar emoções e perceber como estas emergem. Suas características foram reunidas abaixo.			
Modelo	Emoções envolvidas	Critérios para definir uma emoção.	Princípio
Programas de Efeitos Neuromotores da Teoria da Emoção Discreta	Emoções Primárias: alegria, medo, raiva, surpresa, tristeza, nojo	Expressões Faciais, Parâmetros fisiológicos	Algumas características são específicas para cada emoção, outras são comuns.
Modelo psicoevolutivo multidimensional	Emoções primárias e secundárias.	Intensidade Similaridade Complexidade (emoções opostas)	Emoções Secundárias são uma combinação de emoções básicas.
Teoria da avaliação cognitiva do modelo de processo de componentes	Multiplicidade de emoções humanas	Inovação, Valência, Relevante para as necessidades e objetivos, Controlo da situação, Compatibilidade normativa.	Processamento sequencial de um perfil de avaliações de acordo com esses critérios para o surgimento e diferenciação de emoções.

Fonte: Soussignan (2013).

No âmbito dos modelos e teorias sobre emoções, Soussignan (2013) apresenta um quadro que demonstra, qual o modelo, emoções envolvidas, o critério que define a emoção e o princípio. Estas teorias sugerem que a diversidade das expressões faciais e outros componentes fisiológicos e sensoriais são resultado da avaliação do significado pessoal do acontecimento

Segundo Guedes (2015), as emoções são geralmente concebidas como episódios discretos, com assinaturas expressivas específicas e reconhecíveis, o que permite identificar um conjunto reduzido de emoções primárias que se acreditam universais, na justa medida em que são partilhadas pela espécie humana, independentemente da cultura.

Com a revolução cognitiva, surge pela primeira vez a conceção de emoção como intimamente ligada ao pensamento, mais concretamente ao *appraisal* (avaliação do contexto). Por conseguinte, “uma emoção é desencadeada em função da representação ou do julgamento que se faz de um objeto ou situação” (Guedes, 2015, p. 2).

Os últimos estudos centram-se no construtivismo social, em que a emoção é construída socialmente, assente em regras socialmente estabelecidas dando-lhe sentido e congruência (Guedes, 2015).

Para além das teorias construtivistas, outras abordaram a temática das emoções, como as funcionalistas, positivistas e cognitivistas, seguidamente apresentadas.

1.1.3.1. Teoria das Emoções de James-Lang

Coleman & Snarey (2011) referem que a comunidade científica define a emoção como o resultado de um estímulo cognitivo em que as reações corporais advém desse estímulo. No entanto, a teoria dos funcionalistas, William James²¹ e Carl Lange, apresentada no século XIX, defende o contrário na justa medida em que a experiência subjetiva da emoção é essencialmente a tomada de consciência das nossas próprias mudanças corporais na presença de um estímulo desencadeador (Gleitman, 1981).

Assim sendo, esta teoria sugere que as emoções ocorrem como resultado de reações fisiológicas a determinadas situações, ou seja, propõe que as pessoas tenham uma

²¹ William James (1842-1910) – Filósofo e psicólogo americano, percussor da psicologia funcional, sendo um dos primeiros psicólogos a aprofundar o estudo do cérebro. In <https://amenteemaravilhosa.com.br/biografia-de-william-james/>, acedido em 2019.

Carl Lange (1834-1900) - psicólogo dinamarquês, contribui com a sua investigação para o desenvolvimento da neurociência, psicologia e psiquiatria (peoplepill, s.d.), in <https://peoplepill.com/people/carl-lange-2/>, acedido em 2019.

resposta fisiológica aos estímulos ambientais e que sua interpretação dessa resposta física resulta numa experiência emocional (Cherry, 2018)²².

1.1.3.2. Teoria da Emoção de Henri Wallon

Wallon, abordou o estudo genético da emoção, afirmando ser a primeira necessidade afetiva do bebê, e a sua ligação com o meio biológico e social (Salla, 2011)²³.

De acordo com Santos & Rubio (2012), o estudo da emoção proposto por Wallon, tem como base o início da vida do ser humano, onde as emoções assumem uma presença predominante.

Santos & Rubio (2012), dizem-nos que no estudo da afetividade, Wallon²⁴ apresenta os processos psíquicos que são a base da construção da pessoa, a partir de uma visão conjunta do desenvolvimento humano, através da análise da capacidade motora, da afetividade, da inteligência e das suas relações com o meio.

Tal como refere Frazão (2018), Wallon apresenta na sua teoria os cinco estágios de desenvolvimento da criança. O primeiro seria o Impulsivo Emocional (de 0 a 1 ano), o segundo, Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos), o terceiro, Personalismo (3 a 6 anos), o quarto, Categorical (de 6 aos 11 anos) e o quinto a partir dos 11 anos, Puberdade e Adolescência (Frazão D. , 2018)²⁵.

Para compreendermos melhor cada um dos estágios, Clanet, Laterrasse, & Vergnaud (1999), descrevem-nos da seguinte forma: no primeiro estágio ocorre a edificação do sujeito, onde predominam as reações puramente fisiológicas, assim como as expressões emocionais, como modo dominante das relações do bebê com o meio ambiente.

No segundo estágio, a criança passa a estabelecer relações com o meio, através de um comportamento de orientação e investigação, onde esta explora o meio, auxiliada mais tarde pela locomoção, neste período dá-se o aparecimento da inteligência, conseguindo desenvolver atividades simbólicas e de linguagem.

²² In <https://www.verywellmind.com/what-is-the-james-lange-theory-of-emotion-2795305>, acedido em 2019.

²³ In <https://novaescola.org.br/conteudo/114/henri-wallon-conceito-emocao>, acedido em 2019.

²⁴ Henri Wallon (1879-1962) – Psicólogo construtivista, filósofo, médico e político francês. Dedicou o seu trabalho às crianças portadoras de deficiência mental. In https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/, acedido em 2019.

²⁵ In https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/, acedido em 2019.

No terceiro estágio, ocorre a construção da consciência de si, passando a criança a fazer a distinção entre si e o outro. Neste estágio existe uma predominância da afetividade em diferentes etapas, sendo elas a oposição, a sedução e a imitação. No quarto estágio, são estabelecidas as relações com o mundo, a criança autodisciplina-se, constrói as próprias redes, desenvolvendo nelas as suas atividades.

Por fim no quinto estágio, atinge-se a puberdade, e este é um estágio considerado indispensável para a constituição da pessoa, explorando-se como ser único que é, autoafirmando-se e questionando-se em relação ao mundo que o rodeia.

1.1.3.3. Psicologia Positiva de Martin Seligman.

No sentido de introduzir um novo foco no estudo da psicologia, surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 90, um movimento denominado de Psicologia Positiva, criado por Martin Seligman (University on Pennsylvania, 2020)²⁶.

Baseada na crença da vontade das pessoas em levarem uma vida gratificante e com significado, a psicologia positiva, estuda os pontos fortes, que permitem aos indivíduos e às comunidades em que se inserem, prosperarem, cultivando o que há de melhor em si, melhorando as suas experiências no campo do amor, do trabalho e do lazer (Positive Psychology Center, 2020)²⁷. “Psicologia Positiva, tal como eu a concebo, é sobre aquilo que escolhemos pelo seu próprio valor (Seligman, 2011, p. 25)”

Seligman (2011), desenvolveu em 2002, no âmbito da Psicologia Positiva, a Teoria da Felicidade Autêntica que viria a dar lugar em 2011 à Teoria do Bem-Estar. A primeira engloba três elementos diferentes, a emoção positiva, que se refere ao que sentimos, o envolvimento, que se centra no fluxo, ou seja, aquilo sentimos que é relevante para a ação que estamos a desenvolver e o significado, na pertença e a favor de algo maior.

Na Teoria da Felicidade Autêntica, o tópico é a felicidade, medida através da satisfação com a vida com o objetivo de aumentar essa mesma satisfação, em contraponto na Teoria do Bem-Estar, o tópico é o bem-estar, medido através da emoção positiva, do envolvimento, do significado, das relações positivas e da realização pessoal, com o

²⁶ Martin Seligman (1942-) Psicólogo americano, diretor do Centro de Psicologia da Universidade de Penn. Desde 2000, a sua principal missão tem sido a promoção do campo da Psicologia Positiva. O seu trabalho tem sido aplicado em diversas áreas como a educação, saúde e neurociência, a grupos como professores e alunos, exército dos EUA, atletas e pessoas comuns. In <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/faculty-profile/profile-dr-martin-seligman>, acedido em 2020.

²⁷ In <https://ppc.sas.upenn.edu/>, acedido em 2020.

objetivo de contribuir para o seu aumento, assim como para o florescimento. Em suma, a Teoria da Felicidade autêntica tenta explicar a felicidade, vista como coisa real, mensurável e a Teoria do Bem-Estar, assenta num constructo, o bem-estar, composta por vários elementos mensuráveis (Seligman, 2011).

1.1.3.4. Teoria Cognitiva da Emoção de Richard Lazarus

Esta investigação é alavancada na Teoria Cognitiva da Emoção de Lazarus²⁸ (1991c, 2006). Para Lazarus “As emoções desempenham um papel central nos eventos importantes das nossas vidas. Embora tenham muitas características, algumas comportamentais e outras fisiológicas, as emoções são, acima de tudo, psicológicas” (Lazarus, 1991c, p.3).

“A teoria cognitiva tem a função de explicar o papel da cognição nos inter-relacionamentos entre variáveis clinicamente relevantes, como a emoção, o comportamento e os relacionamentos interpessoais (Beck e Alford, 2000, cit. por Gonçalves, 2014, p. 29)”.

Lazarus propôs que as emoções, longe de serem sentimentos intrapsíquicos, refletiam o destino dos objetivos de uma pessoa. Propôs para tal o conceito de avaliação, com o objetivo de referir o impacto dos eventos nos esforços de uma pessoa, e que diferentes padrões de avaliação representavam a variedade de diferentes estados emocionais (Campos, s.d.)²⁹.

Lazarus (2006), define como sendo emoções a Raiva; Ansiedade; Tristeza; Medo; Culpa; Vergonha; Inveja; Ciúme; Felicidade; Orgulho; Alívio; Esperança; Amor; Gratidão; Compaixão. São, no entanto, nesta investigação apenas utilizadas algumas delas, caracterizadas da seguinte forma: A ansiedade é uma emoção difusa que se reflete através do confronto perante uma incerta ameaça existencial; o medo manifesta-se perante um perigo físico imediato e concreto; a culpa exterioriza-se quando a pessoa transgride um imperativo moral com que se sente comprometida; a vergonha surge em consequência de ter falhado na conquista de um ideal íntimo; a felicidade reflete-se quando a pessoa progride de forma razoável rumo à conquista de um objetivo; o orgulho

²⁸ Richard Lazarus (1922-2002) – Psicólogo cognitivista, investigador, professor emérito de psicologia da Universidade da Califórnia, Berkeley.

²⁹In https://senate.universityofcalifornia.edu/_files/inmemoriam/html/richardlazarus.html, acedido em 2020.

é elevado quando a pessoa sente ter sido reconhecida na realização de algo de valor para si própria ou para o grupo com o qual se identifica (Lazarus, 2006, cit. por Gonçalves, 2014).

1.1.4. Emoções e sentimentos na Música

Segundo Bochamann (2018)³⁰, nas artes há uma mistura entre o consciente e o inconsciente. A prática da música mete em funcionamento várias partes do cérebro, quando um músico toca tenta fazê-lo de forma bela e procura fazer com que quem ouve o sinta da mesma forma.

No âmbito das emoções, Azevedo (2017)³¹, refere que podemos associar a emoção a uma espécie de intuição aquilo que é inconsciente/irracional, algo que não é controlável, não se tem a consciência do que aparece. No entanto o uso da emoção ou consciencialização de uma emoção tem mais a ver com a época do que com o compositor.

A História da Música traça um percurso de como a temática das emoções ou a ausência desta pode ser vista. No classicismo as emoções eram centradas no indivíduo e não passavam para o trabalho em si, por exemplo as três últimas sinfonias de Mozart feitas em 2/3 meses cujo ambiente emocional é diferente, o carácter das obras é diferente parecendo separadas por anos. Mozart escreveu as suas obras mais alegres quando estava no período mais problemático da sua vida (Azevedo, 2017).

Segundo Azevedo (2017), expressar através da música uma emoção mais particular é uma ideia clara do período romântico, como uma espécie de catarse, o que contrasta com o classicismo e com o barroco em que a música era feita para satisfazer encomendas. Já no século XX temos um exemplo claro daquilo que era o pensamento clássico, Maurice Ravel compôs o Concerto para Piano em Ré Maior para o pianista Paul Wittgenstein entre 1929-1930, para ir ao encontro de uma encomenda feita pelo próprio que perdeu o braço direito na guerra. Ravel que paralelamente escrevia o Concerto em Sol Maior, não só não interrompeu a escrita deste segundo concerto como não deixou que o contexto o influenciasse. Como resultado temos dois distintos e não menos fantásticos concertos para piano, naquilo que podemos eventualmente assumir como uma boa gestão de emoções.

³⁰ Compositor, maestro e professor catedrático na Universidade de Évora.

³¹ Compositor, professor de composição e de história da música na Escola Superior de Música de Lisboa.

Consoante as obras, procura-se que elas reflitam emoções, nem sempre as do compositor, mas de quem as ouve. Para isso o compositor utiliza técnicas, como o modo maior (carácter mais alegre) e do modo menor (carácter mais triste) para inferir nos outros sentimentos. A música obedece a muitos *clichés* artificiais que inferem nos outros sentimentos, e não que estes sejam os seus sentimentos, o compositor utiliza sim ferramentas de composição. As ferramentas utilizadas condicionam por vezes o carácter da obra, sendo isso por vezes inexplicável. Outro *cliché* existente é que em circunstâncias mais trágicas/difíceis os compositores refugiam-se na música e assim conseguem criar, a história da música prova o contrário, basta analisar o que aconteceu com Dimitri Shostakovich quando após o ataque do jornal estadista *Pravda* em 1936 à ópera *Lady Macbeth of the Mtsensk Distric* a perseguição de que foi alvo levou-o a retirar a sua 4ª Sinfonia (que só foi estreada em 1961) e que a 5ª só surgiu um ano após 3 meses de escrita intensa, depois do compositor se recompor. O refúgio na música é uma ideia romântica de arte, dado que quando o artista se vê numa situação complicada, demora o seu tempo a recompor-se (Azevedo, 2017).

Harris (2001) abordou a temática dos sentimentos em contexto artístico reunindo um conjunto de doze depoimentos de maestros em torno de dez questões comuns subjacentes ao tema *musical feeling* (sentimento musical)³². Essencialmente focadas em como este era desenvolvido, transmitido e como é que este se aplica no ensino da direcção musical (este último não será explanado por não abarcar o âmbito do estudo).

Dado que toda a temática do livro gira em torno no tema *musical feeling*, Harris (2001) define-o como “um estado consciente interno envolvendo a mente, o corpo e o espírito” (p.8)³³.

Todos os maestros referem como primordiais as características técnicas, mas que estas devam ser transmitidas com expressividade, para tal é primordial o contacto entre maestro e músicos. O maestro Kirchoff fala que a experiência musical ocorre através de “um sentimento comum de troca de emoções entre maestro/músicos/público” (Harris, 2001, p. 18).

De acordo com Harris (2001), os maestros definiram uma série de factores que consideram como primordiais numa experiência musical:

³² Tradução nossa.

³³ Tradução nossa.

1. Todos os princípios básicos do desempenho da música como o ritmo preciso, a qualidade do som, a afinação.
2. Ligação emocional e espírito colaborativo entre os músicos e a música que se está a executar.
3. Música de qualidade que proporcione a possibilidade de expressar sentimentos profundos.
4. Uma apresentação musical que contenha elementos de espontaneidade e um sentimento de comunhão entre todos os músicos.
5. Uma experiência musical que envolva um sentimento transcendental momentâneo que crie uma memória duradoura para todos os artistas.
6. Várias performances da mesma peça proporcionam um reforço das oportunidades para que ocorra uma experiência musical.

Quando Harris (2001) pergunta qual o papel do *feeling* no processo de fazer música, as respostas convergem na ideia que a razão para fazer música são os sentimentos. Existem algo na música que estimula a relação com a mesma e que ativa os sentimentos. O despertar desses estímulos acaba muitas vezes por afetar mais o público que os próprios músicos.

Harris (2001) também refere que o desenvolvimento deste sentimento musical deriva da experiência individual, mas as respostas do maestros recaíram em três categorias principais: a partitura, influências artísticas externas e o imaginário.

Para que haja uma boa comunicação de sentimentos a maioria dos maestros refere que o ambiente de ensaio deverá encorajar os músicos a expressarem-se livremente, existindo também espaço para o diálogo entre o maestro e os músicos (Harris, 2001).

De acordo com Harris (2001) os fatores que os maestros mais referem como representativos da comunicação do sentimento musical são:

1. Antes que os maestros possam transmitir o sentimento musical, estes devem criar um ambiente aberto, honesto, convidativo a todos os membros do *ensemble*.
2. O maestro deve demonstrar paixão pela música e por fazer música através da intensidade e senso de propósito do que faz.
3. Envolver a imaginação dos músicos é essencial para a comunicação e habilita-os a envolverem-se emocionalmente com a música à sua maneira.

4. Atribuindo emoções ou anexando uma história a uma peça sem texto como uma importante ferramenta para transmitir o sentimento musical.
5. O sentimento musical poderá mais fácil de experienciar em agrupamentos pequenos (música de câmara/solo) ou em ensaios de naípe.
6. A ligação da parte física com a parte emocional de uma peça usando a dança ou simples movimentos pode reforçar o sentimento musical.
7. Certos momentos ou secções de uma peça pode proporcionar especiais oportunidades aos músicos para se envolverem emocionalmente.
8. Os movimentos físicos, gestos, expressões faciais (especialmente os olhos) do maestro são parte da comunicação não verbal e podem transmitir o estado de espírito da música.
9. Os maestros devem continuar a desenvolver a sua capacidade para detetar nuances ou sentimentos em todos os aspectos de arte e da vida para que assim possam de maneira eficaz comunicar.
10. O sentimento musical pode ser reforçado alternando a perspectiva dos músicos dentro do ensemble para que estes possam experienciar a totalidade da música.

No âmbito da temática do sentimento musical, estes são os principais pontos que Harris (2001) retira dos depoimentos dos maestros entrevistados no âmbito da experiência e da comunicação.

No seguimento dos pontos assinalados por Harris (2011), apresentamos a conceção de Alberto Roque³⁴.

Roque (2018), fala na relação emocional existente no processo musical, desde a sua origem, na partitura, até chegar ao público. No início séc. XX finais séc. XIX a postura do maestro era mais autoritária, hoje é mais permissiva em ambos os sentidos. Atualmente o resultado é um processo de permuta, o maestro dá, mas também recebe. O maestro pega na obra, estuda-a e seguidamente partilha-a com os músicos. A escrita da obra sugere algo, ao lê-la, o maestro cria um universo emocional, partindo inicialmente das emoções que o compositor terá pensado em transmitir, mas é sempre um processo subjetivo, dado que por exemplo, o que é triste para um não é para outros, existindo ainda diferentes níveis de tristeza. No processo de preparação da obra a carga emocional é variável, podemos verificar a presença de emoções de fundo, a linguagem gestual e a

³⁴ Músico (saxofonista), Maestro, Professor do curso de Direção de Orquestra de Sopros da Escola Superior de Música de Lisboa.

expressão facial do maestro, que variam de acordo com o carácter da peça. Para além do maestro, cada músico tem a sua própria leitura, o ajuste é constante e nunca definitivo, levando a que o resultado não aponte apenas numa direção. A troca que advém da leitura do maestro e dos músicos é constantemente enriquecida, variando consoante os músicos, o dia, o local, surgindo ainda um terceiro elemento, o público, que traz uma carga emocional e expectativas. Os músicos reagem ao público e ao seu comportamento.

Neste processo, a carga emocional não é estanque é constante e construtiva. Não é processo fácil, é preciso filtrar o que é importante e o que é preciso resolver. O resultado final pode variar por várias condicionantes do processo, seja o maestro, os músicos, o público ou a forma de trabalho. Em suma, as emoções na música são muito difíceis de definir. O carácter de uma obra pode mudar com o grupo de trabalho, há sempre muitas nuances. É um terreno muito aberto (Roque, 2018).

1.2. Criatividade – o preâmbulo de uma ideia

Outra das variáveis em estudo é a criatividade, a criatividade está associada à palavra criar, ambas remontam ao termo *greer* que significa produzir, crescer e também ao latim *crescere*, a deusa romana dos cereais, que lhe dá o sentido de crescer a partir da terra, ou do inerte (Piirto, 1992, cit. por Sousa, 1998, p. 12).

A multiplicidade de definições atribuída à criatividade aponta para que esta seja vista como um fenómeno complexo com múltiplas facetas (Wechsler, 1998).

“As principais linhas de investigação em criatividade agrupam-se em: processos de pensamento criativo, modalidades da produção criativa, características da personalidade criativa, tipos de ambientes facilitadores da criatividade e combinações entre qualquer uma destas formas” (Wechsler, 1998, p. 25).

O conceito de criatividade associado pelo senso comum às artes, traz subjacentes outros termos que não devem ser descartados tais como: talento, dom, génio, prodígio, fantasia, inspiração e intuição (Sousa, 1998).

Sousa (1998) refere que intuição é uma forma de conhecimento direta e inconsciente utilizado sem recorrer a raciocínio.

Relativamente ao conceito de criatividade como área de investigação científica, podemos dizer que esta se divide em quatro áreas, tal como defende Cock (1993), referindo-se à divisão inicial proposta por Mackinnon (1963), divisão essa que consiste no estudo da pessoa, do processo, do produto e da envolvente ambiental (*person, process, product, press*) (Mackinnon, 1963; Cock, 1993, cit. por Sousa, 1998).

No âmbito do estudo da pessoa “a criatividade começou por ser vista como as características de personalidade das pessoas criativas, tais como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente” (Guilford, 1950, cit. por Sousa, 1998, p. 25). No âmbito científico, à parte do estudo da pessoa criativa, “há uma relação de atracção pelo domínio das emoções e do que o racionalmente não explicável exerce sobre o cientista e mais concretamente sobre quem se dedica ao estudo da criatividade num equilíbrio que não raro cede às primeiras” (Shaw & Runco, 1994, cit. por Sousa, 1998, p. 27).

Não obstante às áreas de estudo, o que efetiva o processo criativo é o produto, apesar de esta ser a área menos estudada (Sousa F. , 2017). Como defende W.C. Miller: “Não sei defini-la (criatividade), mas sei quando a vejo” (Miller, 1986, cit. por Sousa, 1998, p. 16).

Segundo Sousa (1998), o processo criativo enquanto modelo deve a Wallas (1926) o seu modelo mais conhecido, este divide-se em quatro estádios: Preparação (fase em que o indivíduo adquire o conhecimento); Incubação (reestruturação do conhecimento adquirido); Iluminação (é a inspiração, é a passagem do inconsciente para o consciente); Verificação (fase em que se avaliam as ideias anteriormente geradas) (Wallas, 1926, cit. por Sousa, 1998).

O último fator a ter em conta no processo criativo é o ambiente, este apresenta-se em vários campos, o primeiro é a família (vista como escola) que contribui para a formação da atividade criadora incitando a aprendizagem que se desenvolve desde a infância. Também a relação da criança com cada um dos progenitores, o papel do pai e da mãe, a estrutura familiar; nomeadamente a ausência de um dos progenitores quer por divórcio quer por falecimento, influencia o desenvolvimento da criança consoante a idade em que a esta se encontra (Sousa, 1998).

Quando o ambiente no local de trabalho (organizações) é favorável, este atua como agente facilitador do processo criativo, se este for hostil gera como consequência o desinteresse (Sousa, 1998).

Por fim a cultura, esta define a natureza da criatividade e do seu processo, promove certas formas e domínios como criativos e regula o nível geral de criatividade (Sousa, 1998).

1.2.1. Teoria de Investimento em Criatividade

Segundo Wechsler (1998), existem várias Teorias da Criatividade enquadradas em diferentes abordagens: filosóficas, biológicas, psicológicas, psicoeducacionais,

psicofisiológicas, sociológicas, psicodélicas e instrumental, esta última na qual se insere a Teoria de Investimento de Criatividade de Sternberg e Lubart (1991), a qual serviu de base para esta investigação.

Alencar e Fleith (2003) explica que inicialmente esta teoria foi desenvolvida numa primeira fase por Sternberg em 1988 e apesar de considerar a importância do ambiente e das variáveis pessoais como agentes facilitadores da manifestação da criatividade Sternberg deu destaque aos seguintes fatores: inteligência, estilo cognitivo e personalidade/motivação. Decorrente desta abordagem inicial, Sternberg e Lubart (1991, 1992, 1993, 1995, 1996) desenvolveram o modelo inicial no qual estabeleceram o comportamento criativo como o resultado da convergência de seis fatores distintos e relacionados entre si, nomeadamente a inteligência, os estilos intelectuais, o conhecimento, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental (Sternberg & Lubart (1991, 1992, 1993, 1995, 1996).

Sternberg e Lubart (1991) abordam a investigação dos processos criativos através das suas finalidades, usando analogias com o mercado financeiro (Wechsler, 1998). No mercado financeiro, é considerado bom investidor aquele que está disposto a correr riscos, agindo de maneira contrária aos outros investidores. Situação idêntica a esta é a do comportamento criativo. Se o resultado produzido for semelhante ao existente, pode ser reconhecido às pessoas competência, mas não criatividade.

“Ao contrário, um indivíduo que gera ou propõe uma nova ideia para a Ciência ou um novo estilo para as Artes, pode ser visto como fora da realidade, no primeiro momento. Porém, se num dado momento o seu trabalho começa a ser valorizado, então esse indivíduo será considerado como sendo altamente criativo” (Wechsler, 1998, p. 49).

Sternberg e Lubart (1995,1996) no âmbito da inteligência refere a importância de três habilidades cognitivas nomeadamente a habilidade sintética, relativa à análise do problema sobre um outro ponto de vista. A habilidade analítica que dá maior importância à ideia que mais se destacar e por fim a habilidade prática-contextual, referente ao processo de persuasão dos outros sobre a importância das próprias ideias.

De acordo com Sternberg e Lubart (1995,1996), os estilos intelectuais dividem-se em três: legislativo, associado à criação de ideias, executivo, que desenvolve as ideias e judiciário que avalia pessoas, tarefas e regras.

Outra das dimensões é o conhecimento que se divide em formal, adquirido através da aquisição de conhecimento (livros, palestras etc.) e o informal que não sendo ministrado ou até mesmo verbalizado se adquire através do empenho numa determinada

área. Ambas as formas podem trazer benefícios para o processo da criatividade, podendo criar dificuldades de encarar de forma diferente as questões com que se deparam.

Quanto à dimensão da personalidade os autores consideram que os traços contribuem para a produção de criatividade. Salientam a predisposição em correr riscos, a autoconfiança, a autoestima, a tolerância à ambiguidade, a coragem e a perseverança.

Referente ao fator motivação, este abrange tanto a extrínseca como a intrínseca, agindo muitas vezes interligados. Quando a motivação intrínseca é direcionada para a tarefa, o seu foco propicia uma melhor realização da mesma e um maior desempenho criativo.

Como facto de afetação da criatividade, o contexto ambiental, enquadrado em três formas específicas, criação de ideias, impulso e apoio das novas ideias, permite a criação de novos produtos, por fim a avaliação do resultado criativo (produto). Para a manifestação da criatividade foram ainda analisando ambientes distintos, como o familiar, o organizacional e fatores da sociedade.

Ao enquadrarmos a Teoria de Investimento em Criatividade (Sternberg e Lubart, 1991, 1993, 1995, 1996), no contexto em estudo, optámos pelas seguintes dimensões: conhecimento; personalidade; motivação; contexto ambiental. Analisar a criatividade neste contexto, pode dar origem a outra crença limitante, pois a tendência é questionar como o músico ou o maestro criam.

1.2.2. Criatividade e a Música

O compositor cria a partitura, não cria a música. Esta é como uma pessoa nua. O músico e o maestro são quem vão, não tanto recriar a obra, mas vesti-la para o contexto em que está. Por conseguinte o contexto (o local, as condições, o público, o repertório) condiciona o estado de espírito e a criatividade (Bochmann, 2017).

Percebemos então neste contexto que ocorre a criatividade a partir da relação entre músicos e maestro, através do seu conhecimento e da agregação das ideias, da manifestação de características da personalidade como a perseverança, se se encontram com maior ou menor motivação e considerando o seu ambiente de trabalho produtivo ou não.

No campo da criatividade, Azevedo (2017) defende que a criatividade não se ensina nem se aprende. A pessoa criativa é aquela que conduz as ideias. Na criatividade inserem-se limites e dentro deles surge o ilimitado. O estado emocional pode influenciar

esses limites. O estado emocional pode condicionar a composição, noutros casos é o material musical (os componentes da obra) que condiciona, o que faz com que o estímulo emocional do compositor não tenha necessariamente que condicionar.

Sobre a ideia do que se pode ensinar e aprender Scherchen (1933) refere que “a direção não pode ser aprendida, ou se nasce maestro, ou nunca se tornará um (p.3).” Um maestro pode aprender a técnica, que foi o que Scherchen se predispôs a ensinar. No entanto ele refere que a técnica de direção a ser utilizada, deve obedecer à ideia que o maestro formou do trabalho, ideia essa que determina a técnica a ser empregue e direciona todos os elementos externos para seus próprios fins.

A reação à música é epidérmica, é uma arte muito emocional, mesmo para quem não entende de música. O compositor sabe disso e manipula os seus agentes. Qualquer escolha musical por mais intelectual que seja, o gosto prevalece sempre, e isto tem a ver com as emoções, a intuição, o que não se explica. O gosto educa-se, a criatividade não se isola, alimenta-se do que está à sua volta (Azevedo, 2017).

Roque (2018) refere que a música tem uma escrita e um sentido, mas a música é uma arte viva que sai do papel. A obra existe fisicamente colocada como suporte, mas o compositor já não a controla depois de escrita, pois são os músicos e o maestro que a fazem viver. Isto faz com que a obra seja constantemente recriada, a magia da música é o compositor ter criado a sua ideia, e os músicos e o maestro recriarem através da sua interpretação. A matéria que interpreta a obra é matéria viva, daí tornar a música tão poderosa.

Sendo o maestro o interlocutor entre a partitura e os músicos, Roque (2018) apresenta as características que no seu ponto de vista, fazem de um maestro, um maestro criativo. Honestidade, nenhum maestro é criativo se não for honesto, ser eu próprio, ter a habilidade de comunicar a obra com os músicos, mostrar as suas capacidades e também fragilidades. Não importar as ideias dos outros, ou seja, não ser genuíno. Possuir curiosidade, no sentido de olhar para a obra de forma diferente. O maestro deve abranger uma grande panóplia de conhecimento (relações humanas, fatores técnicos).

É no seguimento da criatividade que surge a musicalidade. Apesar de ser algo difícil de definir. Tem a ver com a criação do que é consciente e inconsciente do que vem de dentro e do que é controlado. O equilíbrio entre o consciente e inconsciente. Equilíbrio esse que não pode ser definido com toda a objetividade.

No artigo *Leadership and implementing creativity in the symphony orchestra*³⁵ (Ciccarello, 2017)³⁶, é exposta a ideia de como é que a orquestra exprime a sua criatividade.

Ciccarello (2017) reforça a ideia, consequentemente defendida por parte da comunidade científica, que a relação entre maestro e orquestra sempre foi um excelente exemplo de trabalho em equipa, assim como para a colaboração e alinhamento de recursos para um bem comum.

A principal responsabilidade da liderança da organização (orquestra) é criar condições e meio ambiente para um melhor desempenho, através do recrutamento e retenção de pessoas qualificadas, disponibilizando os recursos físicos necessários, desenvolvendo uma forte cultura organizacional e gestão cuidadosa da carga de trabalho. Criadas as condições, o processo criativo em orquestra manifesta-se essencialmente através da escolha do repertório, dos compositores escolhidos para a encomenda de obras e da forma como os músicos respondem aos maestros que escolheram para liderá-los (Ciccarello, 2017).

De um modo geral Ciccarello (2017) refere que se trata de um processo consultivo e colaborativo, em que os músicos, de forma coletiva ou através dos seus representantes, participam no programa artístico e objetivos da orquestra. É um processo que geralmente começa com o diretor da orquestra e com o maestro titular, mas não é um processo fácil, requer uma visão de negócio, capacidade de trabalhar e competência para trazer consigo as pessoas capazes de o realizar. Isto, mantendo abertura para atender às aspirações do grupo, para ouvir o seu *feedback* e reconhecer que nem todo conhecimento, história e sabedoria da organização, ou mesmo as boas ideias, estão centradas na direção.

1.3. Liderança – Conceitos associados

Existem alguns conceitos associados à liderança que é importante referir. De uma forma sucinta, iremos abordar alguns componentes do processo de liderança, nomeadamente a sua definição, quem a exerce, assim como a perceção do conceito de eficácia coletiva.

³⁵ Liderança e implementação de criatividade na orquestra sinfónica (tradução nossa).

³⁶In <https://managersandleaders.com.au/leadership-implementing-creativity-symphony-orchestra/>, acedido em 2017.

Ao longo da história muito se tem escrito sobre esta temática, Robert House, autor de inúmeros artigos sobre a temática da liderança, principal investigador e fundador da *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Program* (GLOBE) refere que a essência da liderança é a “capacidade de um indivíduo influenciar outros, motivar e mobilizar a equipa para o sucesso e eficácia da organização” (House et al., 1999, cit. por Ramos, 2009, p.3).

Liderança representa a ação do líder, cuja etimologia da palavra deriva do inglês *leader* – guia, chefe; do inglês arcaico *leadan* – guiar, chefiar; do germânico *laithjan* – chefiar³⁷. “Para se ser um verdadeiro líder, é necessário ter uma visão e agir de modo a concretizar essa visão” (Bothwell, 1991, p. 192).

Segundo Jesuíno (1996), existem dois tipos de líderes, os formais e os emergentes. Os formais são “indivíduos investidos de autoridade legal ou formal para dirigir outros”. Da mesma forma que os emergentes são “indivíduos que exercem maior influência em grupos de tarefa (*task groups*), para os quais não se procedeu previamente a uma designação formal do líder” (Jesuíno, 1996, p. 55).

Quanto ao seu papel, os líderes interessam-se pelo futuro, respiram a mudança, pensam a longo prazo, são cativados por uma visão, tratam do “porquê”, sabem empoderar, sabem como simplificar, confiam na intuição e têm uma perspetiva social alargada (Rost & Smith, 1992, cit. por Rego & Pina e Cunha, 2007).

Torna-se importante também perceber de que forma é que os líderes praticam o exercício da liderança, nomeadamente através dos estilos de liderança.

De acordo com Jesuíno (1996), os primeiros estudos sobre estilos de liderança foram apresentados por Kurt Lewin e remontam a 1938, e posteriormente desenvolvidos por Ronald Lippitt e Ralph White nos anos de 1943, 1958 e 1960. Desta forma, surgiram os estilos autocrático, democrático e *laissez-faire*. Não pretendendo este estudo fazer uma abordagem pormenorizada aos estilos de liderança, apresentaremos os mesmos de forma sucinta.

No que concerne ao estilo autocrático, também denominado de estilo autoritário, Bothwell, (1991), refere este como um estilo assertivo, impessoal, cuja relação entre o líder e os seus seguidores é direta, não havendo lugar a relação de proximidade. O estilo democrático, incentiva os subordinados a comunicarem livremente, a trabalharem de forma corporativa, assim como a tomarem parte no processo de tomada de decisão. Por

³⁷ In <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/lider/>, acedido em 2017.

fim, o estilo *laissez-faire*, promove a total liberdade dos seus colaboradores, não existindo estrutura de direção.

Um aspeto importante a associar aos tipos de líder e os estilos de liderança, é a eficácia coletiva, dado que esta define-se como “o quadro de crenças de um grupo nas suas capacidades conjuntas de organizar e executar as ações pretendidas para obter uma resposta exigida”, dado que “uma elevada eficácia coletiva, tem uma relação significativa com o elevado desempenho” (Pinto da Silva, 2007, p. 260).

Pinto da Silva (2007), refere ainda que a eficácia coletiva é a avaliação, por parte dos elementos, da capacidade de um grupo executar uma tarefa.

Ao falarmos de eficácia coletiva, torna-se pertinente falar do conceito de autoeficácia, que segundo Bahia (2018), é a confiança que a pessoa tem na sua competência, sendo esta uma variável importante da personalidade para lidar no contexto.

Podemos constatar que um líder, independentemente de como se caracteriza, ou de como exerce a sua liderança, não existe sem um grupo, e que esse próprio grupo, apresenta os seus resultados não só em consequência do papel do líder, mas da sua relação entre si, ou seja, a liderança deverá ser observada do individual ao coletivo.

1.3.1. A importância do Mentor – Teoria de Noller (1982)

Nesta secção debruçamo-nos sobre o Mentor, como líder, designadamente descrevemos a sua importância no desenvolvimento do potencial criativo. Wechsler (1998) aponta-nos o significado de mentor “pessoa que guia, ensina, ou aconselha outra” (p.204).

Noller (1982), destaca as características para que o líder possa exercer melhor essa função:

“Atitude de Confiança: Encorajar com humor, entusiasmo, aceitação, procurar sempre uma melhor alternativa.

Valorizar: Procurar ideias e objetivos, possuir crença na habilidade de alcançar metas.

Abertura: Aceitar ideias novas, confiar na própria ideia.

Interação: Estimular a troca, respeito mútuo, encorajar, estimular, empatizar.

Resolução criativa de problemas: Procurar maneiras diferentes de resolver os problemas, usar sucessivamente o pensamento aberto e avaliador.

Comunicação eficaz: Escutar atentamente, questionar.

Descoberta: Pensar independentemente, possuir a curiosidade aberta para todas as questões.

Aceitação de riscos: Ser participante e não observador. Criar o próprio caminho ao invés de seguir caminhos.

Flexibilidade: Procurar várias alternativas e diferentes perspectivas para olhar o mesmo problema” (Noller, 1982, cit. por Wechsler, 1998, p.205).

1.3.2. A Liderança e a Música

O maestro alemão Hermann Scherchen, no seu livro *Handbook of conducting* de 1933, refere que “a direção não pode ser aprendida, ou se nasce maestro ou nunca se torna um” (Scherchen, 1933, p. 3). É certo que esta frase transmite uma visão romântica do que é ser maestro, dado que neste livro, Scherchen, ensina os vários aspetos técnicos da direção. Esta afirmação também nos conduz para o princípio necessário que um maestro deve ter, para o exercício da direção, a aptidão. De acordo com Pinto da Silva (2009), a aptidão é um potencial de partida que uma vez exercitada gera uma capacidade que aliada à experiência e aos valores faz emergir a competência.

Segundo Carnicer, Garrido e Requena (2015) a formação dos maestros privilegia a componente musical em detrimento das questões comunicativas e socioemocionais. Tais questões podem ser aprendidas e “classificadas em dois grupos: aquelas relacionadas à música, incluindo intuição artística, musicalidade, expressão, técnica, musicologia, etc. e o extramusical, incluindo confiança, entusiasmo, iniciativa, comunicação, autoestima, etc.” (Apfelstadt, 1997, cit. por Carnicer, Garrido & Requena 2015, p.85).

A associação entre música e liderança tem sido objeto de estudo. Também na música a liderança não se exerce sem um líder (maestro) e sem liderados (orquestra). É na figura do maestro que assenta a liderança, quando se fala de um grande agrupamento, como uma orquestra, ou no caso particular do nosso estudo, numa banda sinfónica.

Ao longo deste capítulo, no que concerne à parte musical, fomos apresentando alguns depoimentos de maestros, que descrevem o seu papel como o de interlocutor, entre o compositor, que coloca a sua ideia na partitura, e o agrupamento, que interpreta essa ideia segundo as indicações do maestro. A transmissão dessa ideia, já sofre uma metamorfose, dado que o próprio maestro, inclui nela a sua própria visão. Para além do que transmite, o maestro tem de gerir o grupo, o seu trabalho, o que pensa e o que sente.

O trabalho entre o maestro e o grupo desenvolve-se em duas vertentes distintas. A primeira, durante os ensaios, o maestro assume o papel de mentor, mas também de diretor

e líder, tal revela-se na gestão do tempo de ensaio, através da utilização de linguagem verbal e não verbal adequada ao que pretende transmitir, facilitando a compreensão por parte dos músicos, para que assim possam alcançar a ideia geral dos trabalhos (Gitlin, 2002, cit. por Carnicer et al. 2015). A segunda vertente desenrola-se durante um concerto, onde o maestro assume o papel de intermediário entre a partitura, o grupo e também o público, que se torna muito ao recetivo à forma como o maestro transmite as emoções, sentimentos e todo o carácter da música, o maestro pode inclusivamente dirigir-se ao público, com um carácter mais interventivo, ou para de certa forma o convidar a participar (Carnicer et al. 2015).

Tal como analisámos, a forma como os líderes praticam o exercício da liderança, torna-se pertinente ver de que forma se processa neste contexto. Carnicer et al. (2015), referem que o líder autoritário impõe a sua forma de trabalhar, estabelecendo as regras, objetivos de uma forma enfática, por forma a resolver situações de crise e de medo que por vezes se instalam. Os autores referem também que este modelo é o mais associado a um contexto de orquestra profissional, em que esta convida um maestro durante um determinado período para desenvolver um trabalho específico, como uma série de concertos, uma digressão, ou uma gravação. Esta situação também é passível verificar-se num contexto em que o maestro tem vários concertos a realizar, mas com poucos ensaios.

O líder do *laissez-faire* não é criterioso, o que compromete a qualidade do trabalho apresentado. Neste contexto o maestro, perde o foco, acabando por se ocupar com pormenores insignificantes, não garantindo que os objetivos do grupo sejam alcançados. De acordo com Carnicer et al. (2015), esta situação é suscetível de ser encontrada em grupos amadores, em que muitas vezes o líder é escolhido de forma aleatória pelo grupo, que apesar do gosto pela música, carece de critérios definidos.

Em última análise e de acordo com Carnicer et al. (2015), o líder democrático, define quais os objetivos a alcançar, e como alcançá-los. O trabalho é feito em equipa com o grupo, por forma a implementar as alterações necessárias com vista ao sucesso dos objetivos. Este líder é mais comum em grupos pequenos, em que o seu papel nem sempre é assumido pela mesma pessoa, mas que vai ao encontro das necessidades específicas do grupo.

Este capítulo reúne assim a visão de alguns autores, sobre as várias premissas em análise, que vão desde a trajetória do conceito de emoção, à ideia de criatividade,

analisando ainda a liderança na sua essência, por forma a combinar estes processos numa ideia de individual e coletivo, neste contexto específico.

No próximo capítulo apresentamos o método utilizado para a materialização destes conceitos.

Capítulo 2. Método

Neste capítulo é apresentado o método utilizado nesta investigação, designadamente a natureza de investigação, os objetivos, a lógica da investigação, o procedimento, as técnicas de recolha de dados, assim como o desenho de investigação.

“ O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais, que com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 83).

2.1. Participantes

Os participantes deste estudo são os músicos e o maestro da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana. O questionário foi aplicado a uma amostra de conveniência constituída por 1 maestro (chefe da banda) e 94 Músicos (4 mulheres e 90 homens), com idades compreendidas entre os 19 e 53 anos, com habilitações literárias que variam entre o 9º ano (6,3%), 12º (21,9%), a frequência universitária (15,6%), a licenciatura (34,4%), e mestrado (20,8%). Os inquiridos estão agrupados nas categorias de oficiais, sargentos e guardas, distribuídos da seguinte forma: major (1%), sargento-mor (6,3%), sargento-chefe (14,6), sargento-ajudante (15,6), primeiro-sargento (22,9), sargento (8,3), cabo-chefe (1%), cabo (14,6%), guarda (8,3%), guarda-provisório (6,3%). De referir que a amostra foi sujeita a um questionário piloto, tendo sido reformuladas as questões 2.6 e 2.14, por levantarem algumas dúvidas. As mesmas enquadram-se na dimensão personalidade da Teoria de Investimento em Criatividade de Stenberg e Lubart (1991, 1995, 1996).

2.2. Instrumentos

Após a recolha de dados através de documentação indireta (pesquisa documental e bibliográfica), esta investigação propõe a utilização de documentação direta através de entrevistas a especialistas e da utilização de inquéritos sob a forma de questionário. (Marconi & Lakatos, 2003).

Os inquéritos sob forma de questionários foram construídos a partir das teorias: de Investimento em Criatividade de Stenberg e Lubart (1991, 1995, 1996), onde, das 6 dimensões presentes na teoria utilizámos, por se adequar mais ao contexto, as seguintes: conhecimento, personalidade, motivação e contexto. Das 12 emoções presentes na

Cognitive-motivational relational theory of emotion de Lazarus (1991c, 2006), utilizámos: ansiedade, medo, culpa, vergonha, felicidade e orgulho. Por fim no que concerne à teoria da Importância do Mentor de Noller (1982), utilizámos as 9 dimensões, designadamente: atitude de confiança, valorizar, abertura, interação, resolução criativa dos problemas, comunicação eficaz, descoberta, aceitação de riscos e flexibilidade. Como parte integrante dos questionários foi ainda colocada uma questão aberta.

Foram ainda realizadas entrevistas não estruturadas a 5 especialistas.

2.3. Natureza da Investigação

Esta investigação é de natureza aplicada, dado que tem como objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 35)

O estudo da relação da música com as ciências sociais em Portugal tem sido pouco explorado, e sendo uma realidade em que o investigador é parte integrante, tornou-se pertinente desenvolver esta investigação, contribuindo com novo conhecimento para a comunidade, visto que “o conhecimento não é a procura da certeza, é uma procura da verdade – procura de teorias explicativas, objetivamente verdadeiras” (Popper, 1989, p. 18), podendo este ser posteriormente alvo de desenvolvimento.

Partindo da análise das teorias sobre as emoções e a criatividade, pretende-se explicar em que medida é que estas se relacionam entre si e de que forma ocorrem, no seio na Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana, nomeadamente nos músicos e no maestro.

2.4. Lógica da Investigação

Os resultados decorrentes da investigação serão discutidos tendo como base o método dialético pois este considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento; as suas relações mútuas, a sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, e o seu nascimento, desenvolvimento, e decadência (Engels, 1950, p. 392). A dialética é concebida como a arte da palavra que convence e que leva à compreensão (Foulquié, 1949).

“Dialética – A palavra dialética vem diretamente do *dialegein*, que significa discutir. Exprime a luta de ideias contrárias” (Politzer, Besse, & Caveing, 1970, p. 30).

A luta de ideias é feita através das quatro regras que constituem o método dialético. Tudo de relaciona, nenhum fenómeno pode ser compreendido isoladamente dos

fenómenos que o rodeiam. Tudo se transforma, a mudança é propriedade inerente de todas as coisas, ela é universal o desenvolvimento é incessante. Mudança qualitativa, através da passagem de um estado para outro, a passagem de um estado latente para outro radical. A luta dos contrários, o desenvolvimento através do que está dentro das coisas, na natureza contraditória, relativo a essas mesmas coisas (Poltzer et al. 1970).

2.5. Quanto aos objetivos

O objetivo geral desta investigação é descrever e explicar a relação entre o mentor (líder), como maestro e os processos emocional e criativo na Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana. Especificamente pretendemos perceber se as dimensões do mentor, na qualidade de líder, interferem no processo emocional e criativo.

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre aquilo que este deseja pesquisar. Este tipo de estudo pretende descrever os factos e fenómenos de determinada realidade, como por exemplo: estudo de caso, entrevistas, escalas. Quanto à pesquisa explicativa, esta tem por objetivo identificar e explicar o porquê das coisas (Gerhardt & Silveira, 2009).

Partindo de entrevistas exploratórias a especialistas parte-se para a realização de inquéritos sob a forma de questionário, construídos por meio de categorias analíticas retiradas das teorias que envolvem as variáveis, aos elementos da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana e ao seu maestro. Esta investigação pretende descrever através dos resultados obtidos nos inquéritos, quais as emoções mais representativas, da Teoria de Lazarus (1991c, 2006), assim como quais os fatores da Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg, & Lubart (1991,1993,1995,1996) mais presentes no processo criativo. Ainda no âmbito da criatividade, e a partir da teoria sobre a Importância do Mentor de Noller (1982), perceber quais as dimensões mais significativas.

Em resultado dos dados obtidos nos inquéritos e com apoio no constructo teórico, esta investigação tem por objetivo explicar como é que os fatores associados às emoções, à criatividade e ao mentor se relacionam entre si.

A finalidade deste trabalho é obter um suporte teórico que permita potenciar o desempenho dos músicos e do maestro da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana.

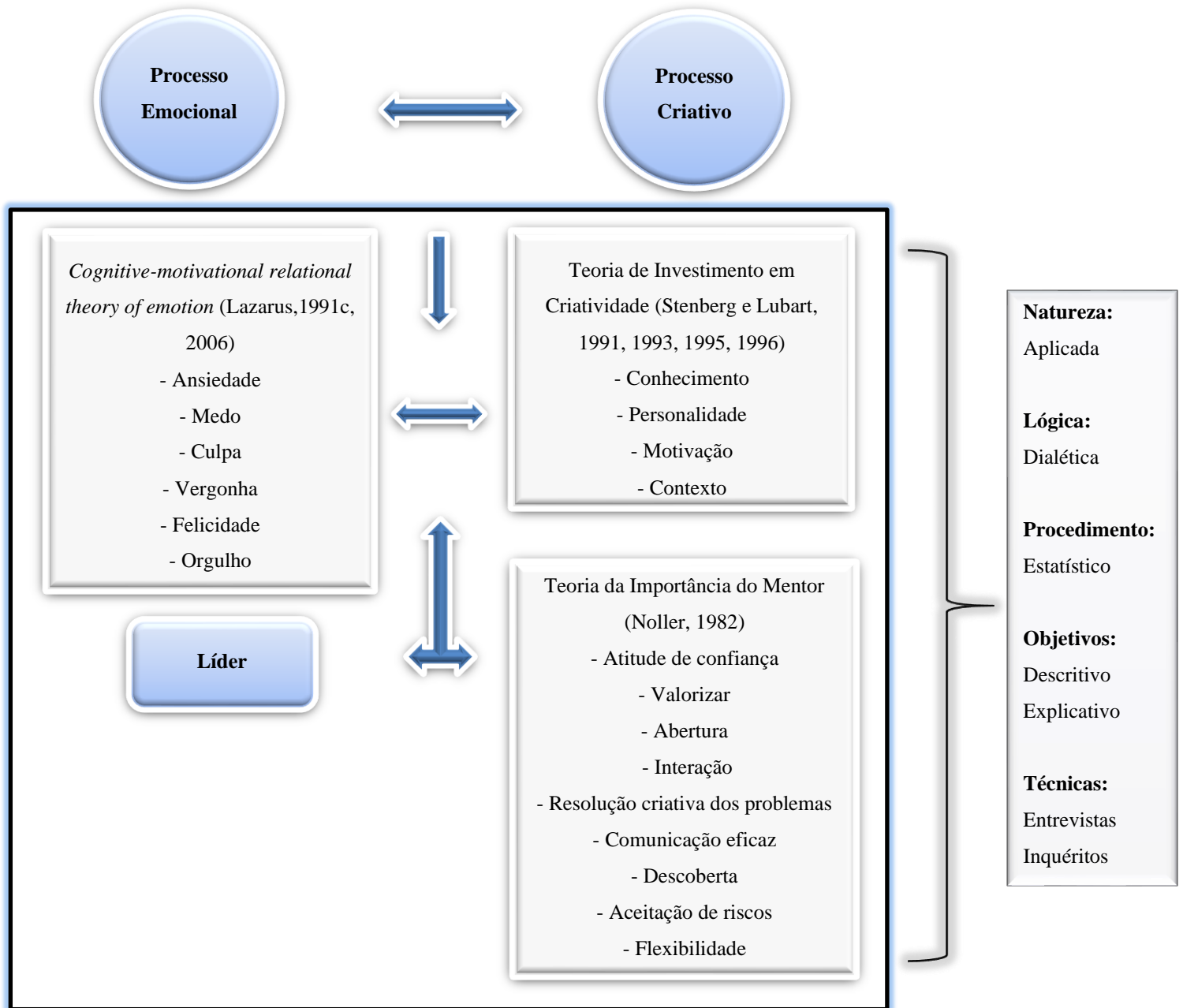
2.6. Procedimento

Utilizámos para a realização desta investigação, o procedimento estatístico, "que permite obter de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas, têm relação entre si" (Marconi & Lakatos, 2003, p. 108).

Assim sendo o tratamento dos dados, realizado através da utilização do *Microsoft ExcelR* e do *IBM Statistical Package for Social SciencesR* (ver. XX para o sistema operativo *Windows*), irá incidir na estatística descritiva, apresentando os valores médios, bem como o desvio padrão, das variáveis em estudo. Depois de apresentados os valores correlacionais, serão verificadas as associações entre as variáveis e respetivas dimensões.

2.7. Desenho de Investigação

Figura 1. Desenho de Investigação



Fonte: Elaboração própria

Capítulo 3. Apresentação de Resultados

Os dados que se seguem, foram tratados com base na utilização dos seguintes recursos: *Microsoft ExcelR* e *IBM Statistical Package for Social SciencesR* (versão XX para o sistema operativo *Windows*).

Tabela 1. Estatística descritiva

Variáveis	Níveis	Média	Desvio Padrão	N
Criatividade	Conhecimento	4,31	,53	91
	Personalidade	3,26	,34	89
	Motivação	3,00	,37	84
	Contexto	2,74	,36	95
Mentor	Atitude confiança	4,12	,65	95
	Valorizar	4,54	,61	95
	Abertura	4,18	,63	94
	Interação	4,46	,63	94
	Comunicação			
	Eficaz	4,16	,66	94
	Resolução			
	Criativa	4,30	,60	94
	Problemas			
	Descoberta	3,89	,51	93
	Aceitação Riscos	4,29	,61	94
	Flexibilidade	4,12	,64	94
Emoções	Ansiedade	3,13	,55	91
	Medo	3,07	,71	94
	Culpa	3,54	,82	95
	Vergonha	3,20	,49	95
	Felicidade	4,46	,42	94
	Orgulho	4,48	,64	94

Fonte: elaboração própria.

A tabela 1 descreve a estatística descritiva (média) das medidas obtidas no questionário tomando como referência as teorias de Investimento em Criatividade de

Stenberg e Lubart (1991, 1995, 1996), *Cognitive-motivational relational theory of emotion* de Lazarus (1991c) e Importância do Mentor Noller (1982).

Relativamente aos valores, medidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, podemos verificar que na dimensão criatividade, os valores são bastante diferenciados, onde o conhecimento se destaca dos restantes níveis, apresentando o valor mais elevado. Quanto à dimensão mentor, constatamos valores elevados em praticamente todas as dimensões, com especial incidência para o valorizar. No que se refere à dimensão emoções, há um equilíbrio de valores em quase todos os níveis, sendo os mais significativos a felicidade e o orgulho.

Em detrimento dos valores mais elevados, podemos verificar que na variável criatividade, o contexto apresenta um valor consideravelmente inferior, dado que inicialmente poderia não ser expectável, tomadas em consideração as características específicas deste contexto. Relativamente à variável mentor, é a descoberta que se destaca com o valor médio mais baixo. Por fim na variável emoções, o medo (de falhar) reflete o valor mais reduzido.

Tabela 2. Associações entre variáveis

		Mentor	Criatividade	Emoções	Correlações
Criatividade	Conhecimento	Resolução criativa problemas			,499**
	Contexto		Conhecimento		,304**
Mentor	Valorizar		Conhecimento		,369**
	Descoberta	Comunicação eficaz			,532**
Emoções	Ansiedade			Medo	,692**
	Orgulho		Personalidade		,312**

** $p < .01$

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 2 apresentamos a matriz de correlações mais significativas, entre as variáveis em estudo, encontrando associações positivas e estatisticamente significativas entre as mesmas.

Ao destacarmos as correlações mais significativas na variável criatividade, pretendemos aferir, quais as dimensões que os inquiridos mais destacam como sendo potenciadoras da criatividade, neste sentido verificamos que o conhecimento, está positivamente associado à resolução criativa de problemas ($r = 0,499$; $p < 0,01$), o que seria expectável. Encontramos também uma associação positiva, apesar de moderada, entre o contexto e o conhecimento ($r = 0,304$; $p < 0,01$).

Na variável mentor, encontramos associações significativas entre o valorizar e o conhecimento ($r = 0,369$; $p < 0,01$), existindo uma associação elevada entre descoberta e a comunicação eficaz ($r = 0,532$; $p < 0,01$), o que parece evidenciar a importância da relação entre músicos e maestro para a ocorrência da criatividade.

Por fim, a associação mais elevada encontra-se na variável emoções, entre ansiedade e medo ($r = 0,692$; $p < 0,01$). Quanto ao orgulho, este encontra-se positivamente associado à personalidade ($r = 0,312$; $p < 0,01$).

A tabela 3 analisa as associações entre o mentor e as restantes variáveis em estudo.

Tabela 3. Associações entre o Mentor e todas as variáveis

		Mentor	Correlações
Criatividade	Conhecimento	Resolução criativa problemas	,499**
	Personalidade	Atitude confiança	,309**
Mentor	Atitude confiança	Valorizar	,632**
	Abertura	Interação	,629**
	Interação	Resolução criativa problemas	,671**
Emoções	Vergonha	Aceitação riscos	,306**
	Felicidade	Valorizar	,221*
	Orgulho	Comunicação eficaz	,287**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Fonte: elaboração própria.

A importância de perceber o papel do mentor, como líder criativo, na figura do maestro, leva-nos a estabelecer associações entre esta e as restantes variáveis. Neste

sentido, verificamos que o conhecimento apresenta uma associação positiva, ainda que moderada, com a resolução criativa dos problemas ($r= 0,499$; $p< 0,01$).

Observamos também uma associação positiva moderada, entre a personalidade e a atitude de confiança ($r= 0,309$; $p< 0,01$).

No domínio da variável mentor, e na associação entre as suas dimensões, verificamos que todas as correlações são elevadas. A atitude de confiança apresenta uma associação positiva e significativa com o valorizar ($r= 0,632$; $p< 0,01$).

Constatamos também uma associação positiva entre a abertura e a interação ($r= 0,629$; $p< 0,01$).

A finalizar a associação entre as dimensões da mesma variável, destacamos a associação mais elevada, que ocorre entre a interação e a resolução criativa dos problemas ($r= 0,671$; $p< 0,01$).

Em matéria de emoções, observamos que a vergonha, isto é, ter falhado numa tarefa, está positivamente associada à aceitação de riscos ($r= 0,306$; $p< 0,01$).

A felicidade sentida pelo reconhecimento do trabalho está positivamente associada ao valorizar, ou seja, à crença na habilidade em alcançar metas e objetivos ($r= 0,221$; $p< 0,05$), embora seja uma associação baixa.

Verificamos ainda a associação entre o orgulho e a comunicação eficaz ($r= 0,287$; $p< 0,01$).

A tabela 4 analisa as associações negativas presentes no estudo.

Tabela 4. Associações entre o indicador sociodemográfico e as variáveis Mentor e Emoções

		Indicador Sociodemográfico	Correlações
Mentor	Resolução Criativa Problemas	Habilitações Literárias	, -259*
Emoções	Ansiedade		, -234*

* $p<.05$;

Fonte: elaboração própria.

A apresentação destes dados torna-se pertinente, na justa medida em que, após apresentadas as associações positivas, que se verificam entre as variáveis que emergem

das teorias, é importante verificar que as associações negativas ocorrem entre algumas dessas mesmas variáveis e um dos indicadores sociodemográficos.

Assim podemos constatar que ambas as associações são fracas, existindo uma associação negativa entre a resolução criativa dos problemas e o nível de habilitações literárias, ($r = -0,259$; $p < 0,05$), o que não seria expectável, indicando um resultado enviesado.

Verificamos também uma associação negativa entre a ansiedade e as habilitações literárias ($r = -0,234$; $p < 0,05$).

Em suma, verificamos que no que concerne às correlações estabelecidas, as variáveis em estudo têm entre si uma associação positiva, integral e particularmente, no contexto da Banda Sinfónica da Guarda Nacional Republicana, pelo que os resultados negativos obtidos, não apresentaram particular relevância.

Para concluir a apresentação de resultados, salientamos no quadro 2, as categorias emergentes da pergunta aberta feita no questionário, quais os fatores que o levaram a concorrer à Banda Sinfónica da GNR. Dos 95 inquiridos, obtivemos um universo de 85 respostas, sendo que 10 não responderam, e 1 não se aplica.

Quadro 2. Quadro indicativo das categorias emergentes da resposta aberta do questionário

Categorias	Indicadores	Frequência	Percentagem
Estabilidade	“Estabilidade profissional e financeira.”	40	47%
Qualidade da Banda	“Banda de elevado nível.”	21	24,7%
Ser uma banda de referência	“Por ser uma referência Nacional e Internacional (é e sempre foi reconhecida internacionalmente).”	17	20%
Prestígio	“O prestígio da banda.”	16	18,8%
Possibilidade do exercício da profissão de músico	“Possibilidade de fazer música e tocar livremente.”	13	15,2%

A categoria emergente mais preponderante é a estabilidade, 47% os inquiridos reconheceram desta forma, a importância de exercer a sua profissão num ambiente que lhes fornece estabilidade quer profissional, quer financeira.

Observamos também que 24,7% dos inquiridos referem a qualidade da banda, isto é, seu elevado nível artístico, como um dos fatores mais importantes para terem optado por concorrer à Banda Sinfónica da GNR.

O facto de 18,8% dos inquiridos salientarem o prestígio e 20% reconhecerem a banda como uma referência, alude para a importância de pertencer a um grupo de grande notoriedade.

Por fim, 15,2% dos inquiridos destacam a importância de exercer livremente a profissão de músico, ou seja, pertencer a um agrupamento onde é possível tocar diariamente sem condicionalismos de maior.

No capítulo seguinte, os resultados apresentados, serão discutidos com recurso ao método dialético, de maneira a perceber de que forma é que estas associações agora verificadas se relacionam entre si.

Capítulo 4. Discussão de Resultados

Neste capítulo discutimos os resultados, com base no método dialético, assente nas quatro regras que o definem: Tudo se relaciona, tudo se transforma, mudança qualitativa e luta dos contrários, usando como complemento o enquadramento conceptual. Inevitavelmente incluímos fragmentos analíticos, que resultam do facto de nos constituirmos como observadores participantes nesta investigação.

Na tabela 1, na dimensão criatividade, destaca-se como valor mais elevado o conhecimento, resultado que vai ao encontro da ideia defendida pelos autores da teoria, que afirmam ser fundamental relevância possuir o conhecimento sobre aquela área (Sternberg & Lubart, 1991, 1995). Se os músicos e o maestro forem detentores de um elevado nível de conhecimento, tendem a potenciar um desempenho mais criativo. Quanto à dimensão mentor, a maior incidência recai sobre o valorizar, isto porque a criatividade tende a surgir quando os músicos se sentem reforçados positivamente pelo maestro, assim como quando o seu trabalho é mais valorizado. No que concerne à dimensão emoções, destaca-se a felicidade, pela conquista de um objetivo (Lazarus 2006), ou seja, pelo sucesso e reconhecimento do seu desempenho, e o orgulho, que segundo Lazarus (2006) reflete uma realização de valor quer individual quer coletiva. Neste caso o orgulho na pertença à Banda Sinfónica da GNR, no reconhecimento do seu trabalho e de como esta potencia o seu desempenho criativo.

Podemos ainda constatar que o valor apresentado no contexto, sugere que as regras da instituição militar não condicionam a criatividade. Verificamos também pelos dados apresentados pelo indicador descoberta, na variável mentor, que o pensamento independente do maestro não condiciona a criatividade. Na variável emoções, constatamos que, para os membros da Banda Sinfónica da GNR, o medo de falhar durante um concerto não é suscetível de uma preocupação relevante.

Como seria expectável, a associação positiva entre conhecimento e a resolução criativa de problemas, ocorre porque de acordo com Sternberg e Lubart (1995, 1996), um vasto conhecimento permite um maior número de associações, seja o conhecimento adquirido por via da instrução, ou da dedicação a uma determinada área, desta forma a resolução criativa de problemas é potenciada. Um maestro que tenha um maior conhecimento, técnico e/ou por via da experiência, tende a apresentar soluções mais criativas para os problemas que possam surgir.

Segundo Sternberg e Lubart (1991, 1993, 1995, 1996), a produção criativa é afetada pelo contexto através de três formas: o grau em que favorece a criação de novas ideias; o apoio e encorajamento para o desenvolvimento de novas ideias criativas e a avaliação do produto criativo. Da associação verificada podemos anuir que, quanto maior for o nível de conhecimento, dos músicos e do maestro, mais o contexto potencia a criatividade, nomeadamente através do apoio prestado pelo maestro, aos músicos no desenvolvimento de novas ideias, situação que se pode verificar a nível individual, com reflexo no coletivo.

Na variável mentor, a associação entre o valorizar e o conhecimento diz-nos que quanto maior for a predisposição do maestro em alcançar novas metas, mais conhecimento irá adquirir. Em consequência da associação elevada entre a descoberta e a comunicação eficaz, concluímos que a procura de novas estratégias de trabalho por parte do maestro está positivamente associada às sugestões apresentadas pelos músicos.

Finalmente a associação verificada na variável emoções, mostra que, a ansiedade da performance musical está positiva e significativamente associada ao medo de falhar, assim como o orgulho está positivamente associado à personalidade, ou seja, quando o desempenho do grupo é reconhecido, a liberdade para dar expressão à criatividade é maior.

Por forma a entendermos o papel do mentor, enquanto líder na qualidade de maestro, neste contexto, estabelecemos correlações entre o mentor e todas as variáveis. Os indicadores encontrados sugerem que o mentor, na pessoa do maestro, apresenta soluções mais criativas perante os problemas, se o seu nível de conhecimento for maior, estes resultados vêm em linha com os estudos de Sternberg e Lubart (1995, 1996), que sugerem que um amplo conhecimento permite um maior número de associações, o que, por conseguinte, estas potenciam a criatividade, podendo, no entanto, dificultar a observação de diferentes perspetivas.

A tolerância à ambiguidade, a predisposição para correr riscos, a confiança em si próprio, a coragem em expressar novas ideias, e a perseverança perante os obstáculos, são características da personalidade (Sternberg & Lubart 1995), que estão associadas positivamente à atitude de confiança do mentor. Segundo Noller (1982) a atitude de confiança reflete-se em encorajar, procurando sempre uma melhor alternativa, desta forma podemos dizer que os músicos sentem uma maior predisposição em correr riscos quando o maestro conduz o trabalho com maior entusiasmo.

A procura permanente do líder por uma melhor alternativa, atitude de confiança, está positivamente associada ao valorizar, ou seja, a crença na habilidade de alcançar metas (Noller, 1982), o que aumenta a margem para criar. Assim sendo, a confiança que o maestro tem nas suas ideias está positivamente associada à troca de ideias e ao encorajamento dos músicos, promovendo desse modo um ambiente criativo.

Por outro lado, a relação empática e o respeito promovidos pelo mentor (interação), estão positivamente associados à resolução de problemas. Verificamos então que quando existe um ambiente saudável, há uma maior propensão do líder para aceitar diferentes soluções propostas pelos músicos para a resolução dos problemas.

No que se refere às emoções, a vergonha, que segundo Lazarus (2006), se assume em ter falhado de acordo com um ideal íntimo, encontra-se relacionada com a aceitação de riscos, o que está em linha com os estudos de Noller (1982), porque o mentor deve ter uma posição de participante e não de observador. Consequentemente, a assunção da responsabilidade pela falha por parte dos músicos, está positivamente associada a uma participação ativa do maestro. Por outro lado, a felicidade sentida pelos músicos, manifestada através do reconhecimento do seu trabalho está positivamente associada ao valorizar, ou seja, à crença na habilidade em alcançar metas e objetivos (Noller, 1982), isto é, no reforço positivo dado pelos maestro aos músicos para que possam criar.

Por fim, quando o desempenho do grupo é reconhecido, ou seja, umas das manifestações do orgulho (que se manifesta por exemplo no facto do maestro escutar com atenção as sugestões apresentadas pelos músicos e incentiva a troca de conhecimento), são promovidos os níveis de criatividade.

Neste estudo verificamos uma associação negativa entre a resolução criativa dos problemas e as habilitações literárias, este resultado não seria expectável dado que, quanto maior o nível de formação académica, maior o número de ferramentas que o mentor, ou seja, o maestro, possui para resolver eficazmente os problemas. Poder-se-á justificar esta associação, pelo facto do contexto não ser muito permeável à resolução criativa de problemas, uma vez que o trabalho e as rotinas poderão mitigar a necessidade de respostas criativas. Quanto à relação entre a ansiedade e as habilitações literárias, verifica-se uma associação negativa expectável, dado que quanto maior for o grau de formação, maior é o número de recursos, por conseguinte torna-se mais fácil controlar a ansiedade, fazendo com que esta diminua. O quadro da ansiedade é, segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), “caracterizado, como esperado, por grandes desafios, mas baixa satisfação e baixa motivação” (p. 97).

De acordo com Sousa (1998), organizações que fornecem aos seus colaboradores um ambiente favorável, são promotoras do processo criativo, o que justifica o facto de a estabilidade ser o indicador mais significativo neste estudo.

A qualidade segundo indicador mais revelante, caracteriza-se como um atributo e uma propriedade inerente das coisas, esta dimensão foi apontada como sendo superior quando comparada outra da mesma tipologia ou natureza, ou seja, os músicos optaram por escolher a Banda Sinfónica da GNR, quando comparada com outras bandas congéneres.

Os valores alcançados pelos indicadores prestígio e referência, traz subjacente a ideia que Seligman (2011) refere na Teoria da Felicidade Autêntica, de pertença e a favor de algo maior, na dimensão significado. Neste caso, a vontade de pertencer a algo, especificamente, a um grupo com reconhecido significado pela qualidade e trabalho desenvolvidos. Nesta mesma vontade de pertença, identificamos de forma subliminar, a emoção orgulho, que tal como nos diz Lazarus (2006) é uma exaltação do ego, garantindo a própria realização, ou para o grupo com que se identifica.

Por fim, a importância de exercer livremente a profissão de músico, esta categoria emerge como consequência das deficitárias condições e limitadas opções existentes no mercado de trabalho, com que os músicos se deparam, após concluírem a sua formação superior. A possibilidade do exercício livre da profissão de músico, pode propiciar a ocorrência da criatividade, dado que um ambiente estável é um dos fatores para que ela ocorra (Wechsler, 1998).

4.1. Primeira regra da dialética: tudo se relaciona

À luz da dialética, a primeira característica aponta para o facto de que tudo se relaciona. Politzer et al. (1970), referem em oposição à metafísica, que a dialética olha a natureza como um todo, e não como um amontoado accidental de objetos e de fenómenos separados uns dos outros. Pelo contrário, estes estão conectados entre si, dependendo e condicionando-se de forma recíproca, assim analisamos as variáveis em estudo como um todo e não de forma dissociada. Caracterizando-se este trabalho como um estudo de associação, esta lei da dialética encontra-se naturalmente patente, no entanto é necessário perceber as condições que a determinam e explicam.

Utilizando como referência o constructo teórico para a nossa discussão dialética, observamos, no que concerne à temática das emoções e sentimentos, que Damásio (2003) utiliza a primeira regra para a explicar. Isto porque não isola as emoções dos sentimentos, apesar de identificar os campos distintos onde se desenrolam, as emoções nas reações, e os sentimentos na parte cognitiva. Damásio (2003) corrobora a ideia também defendida por Griffiths (1997), que diz que as emoções são desencadeadas por um conjunto de fatores e não ocorrem de forma dissociada, o que vai ao encontro da ideia defendida por Politzer et al. (1970) de que independentemente da natureza de cada fenómeno, este pode ser considerado um contrassenso, quando fora das condições que o cercam.

Ao refletirmos sobre as primeiras abordagens desta temática, verificamos na Antiguidade Clássica, a frequente procura de uma relação para justificar uma ação. Como nos mostra a literatura, Aristóteles defendia o princípio básico da observação para explicar o mundo e entender o seu funcionamento, com base em regras e conclusões empíricas (Rose, 2011), tal como defendem Politzer et al. (1970), os fenómenos, sejam de que natureza forem, têm de ser vistos à luz do contexto em que se inserem. Ao longo da História, o conceito de emoções foi defendido sob vários pontos de vista, englobando não só emoções, mas também afetos e paixões. Segundo Júnior (2010), Aristóteles alia o *pathos* por meio da persuasão, como forma de atrair os ouvintes para a finalidade dos seus argumentos, dado que as paixões têm influência nos nossos juízos, alterando-os, de acordo com os sentimentos vivenciados.

Segundo Beck e Alford (2000, cit. por Gonçalves, 2014), o papel da cognição nos inter-relacionamentos entre variáveis como a emoção, o comportamento e os relacionamentos pessoais é a base da teoria cognitiva. A teoria das emoções que serve de base à nossa investigação é a Teoria Cognitiva da Emoção de Lazarus (1991c, 2006),

onde os importantes momentos da nossa vida são o motor das emoções, que embora apresentem um vasto número de características, são essencialmente comportamentais, fisiológicas e psicológicas (Lazarus, 1991c).

Assim sendo, a teoria que apoia a nossa investigação, não isola variáveis, relaciona-as entre si, tal como nos aponta a primeira regra da dialética que nos diz que as descobertas científicas não podem ser realizadas se o fenómeno for isolado das condições que o cercam (Politzer et al. 1970). No caso específico desta investigação, e no que diz respeito às emoções, perceber como estas ocorrem nos músicos é perceber o contexto em que os músicos vivem e como operam. Se as emoções mais representativas do nosso estudo são o orgulho e a felicidade, percebemos que o foco dos músicos é positivo, o que inevitavelmente nos leva aos alicerces da psicologia positiva desenvolvida na década de 90 por Martin Seligman, que consistem na crença da vontade das pessoas em levarem uma vida gratificante e com significado, prosperando, cultivando o que há de melhor em si nos mais variados campos da sua vida (Positive Psychology Center, 2020).

Relacionar os fenómenos, como nos mostra a dialética é relacionar, no âmbito das emoções mais representativas, o orgulho com o desempenho individual e com o desempenho do grupo, o sucesso de um é o sucesso de todos. Inevitavelmente compreender como a felicidade emerge é perceber que ela resulta do reconhecimento do desempenho dos músicos, fruto do seu esforço, empenho e dedicação, mas também a felicidade na música que faz e como se faz. Tal como menciona Harris (2001), ao expor alguns dos fatores que os maestros consideram como primordiais numa experiência musical, identificamos a ligação emocional e espírito colaborativo entre os músicos e a música que se está a executar.

Também observámos, no âmbito da associação entre variáveis, a relação entre o medo e a ansiedade. Inevitavelmente a ansiedade é uma emoção presente na vida de um músico, dada a inerência da gestão de vários processos, no entanto, a forma como ela se manifesta pode variar. Constatamos que a ansiedade sentida pelos músicos durante o seu desempenho, está efetivamente relacionada com o medo de falhar, o que pode provocar níveis de frustração individual, assim como refletir uma imagem negativa do grupo.

No domínio da criatividade, o indicador mais expressivo é o conhecimento, como em todas as áreas, o conhecimento é uma ferramenta essencial, a ele relacionamos uma série de consequências. No plano do estudo da criatividade, os autores têm escrutinado o processo criativo em várias premissas, Wallas (1926) no seu modelo de quatro estádios, apresenta como primeiro a preparação, ou seja a fase em que o indivíduo adquire o

conhecimento (Wallas, 1926, cit. por Sousa, 1998). Como anteriormente constatámos, este pode ser adquirido por via da instrução, ou da dedicação a uma área específica (Sternberg & Lubart, 1995, 1996). Dito de outro modo, os músicos adquirem o seu conhecimento, de forma individual, através da sua formação técnica, mas também de forma coletiva, através da troca de experiências, entre músicos e maestro. Essa relação resulta na qualidade do trabalho apresentado pelo grupo.

Ao analisarmos a associação entre variáveis no domínio da criatividade, verificamos a relação entre o conhecimento e a resolução criativa dos problemas, que se explica também segundo a primeira lei da dialética, porque segundo, a criatividade não se isola, alimenta-se do que está à sua volta (Azevedo, 2017). Um maestro apresentará respostas mais criativas se tiver em atenção não só o seu conhecimento, mas também o conhecimento de com quem trabalha.

Ainda no contexto do processo criativo, uma das premissas está na pessoa criativa (Sousa, 1998), que pode assumir diversas funções, não só como agente de um contexto, mas como líder do mesmo. Assim sendo, assumimos a importância do estudo do papel do líder, na qualidade de mentor, nomeadamente a sua importância no desenvolvimento do potencial criativo.

A comunicação é sempre a base de um bom entendimento, e na música não é exceção, se houver comunicação há lugar à troca de ideias. O maestro aumenta o seu potencial criativo quando, no processo de preparação, ou seja, nos ensaios, comunica com os músicos. Ciccarello (2017) refere como um excelente exemplo de trabalho em equipa, assim como para a colaboração e alinhamento de recursos para um bem comum, a relação entre maestro e orquestra. Como refere Roque (2018), o maestro é um interlocutor entre a partitura e o grupo, de pensamento independente (Noller, 1982). No nível descoberta, verifica-se que quando o maestro possui a curiosidade de olhar a obra de uma forma diferente, não importando as ideias dos outros, sendo ele próprio, a criatividade emerge (Roque, 2018).

No sentido de percebermos a importância do líder/maestro neste processo, discutimos agora a associação entre a variável mentor e as restantes e destacamos as mais elevadas, abordando-as do ponto de vista da primeira regra dialética.

Como nos refere Jesuíno (1996), existem dois tipos de líderes, os formais e os emergentes, dado o contexto em que se desenrola o nosso estudo, uma estrutura militar, hierarquizada, identificamos claramente o líder do grupo como um líder formal, isto é, um indivíduo que dirige outros, investido de autoridade legal ou formal. Por conseguinte,

poderá haver uma tendência a relacionar este tipo de líder a um estilo de liderança mais autocrático, ou seja, como nos mostra Bothwell, (1991), um estilo fundamentado na assertividade, sem existência de uma relação de proximidade. No entanto, talvez se torne complexo conceber a ideia de fazer música sob estes padrões rígidos, até porque se tratando de uma forma de arte, esta requer uma particular sensibilidade e flexibilidade. Apesar desta dicotomia, o facto é que a história da música já nos mostrou a existência de maestros bastante autocráticos e não menos bem sucedidos, como Herbert von Karajan³⁸, que ficou conhecido como o “*Generalmusikdirektor* da Europa”, as suas interpretações destacaram-se pela fluência do desempenho e pela sumptuosidade do som (Sampaio & Horta, 1994). Fazer a gestão destes processos sob estas condições, traz implicações, que não sendo o âmbito do nosso estudo, é possível dizer que são difíceis de gerir para os músicos.

No âmbito da nossa investigação, os valores obtidos relativos ao papel do mentor (líder) são elevados, assim como a maioria das associações entre a variável mentor e as restantes, o que salienta a importância do maestro. Como anteriormente referimos, para além da associação entre o conhecimento e a resolução criativa dos problemas, existe uma positiva e elevada associação entre a interação e a resolução criativa dos problemas. A riqueza da música vive em parte do estímulo, da troca, essa relação de partilha torna o processo mais rico. Tal como sugerem Rost e Smith (1992, cit. por Rego & Pina e Cunha, 2007), o líder deverá ter a capacidade de estimular, empoderar. Desta forma, é importante para os músicos que o maestro cultive o respeito mútuo, encoraje e estimule, isto é, seja precursor de um bom ambiente, quando esse bom ambiente se instala há uma maior propensão para uma resposta criativa aos problemas.

Destacamos também a associação positiva, mas moderada, entre a vergonha e a aceitação de riscos, isto é, quanto maior for a assunção do fracasso na conquista de um objetivo traçado, maior será a capacidade que o líder tem de uma posição participativa, construindo um caminho próprio, reforçando a ideia de Rost e Smith (1992, cit. por Rego & Pina e Cunha, 2007), de que um líder se interessa pelo futuro e pela mudança, pensando a longo prazo.

³⁸ 1908-1989 Maestro austríaco, com um passado de ligações nazis. Destacou-se pela constante procura da perfeição técnica. Foi maestro da Orquestra Filarmónica de Berlim durante 35 anos, tendo dirigido as mais grandiosas obras da história da música, tornando o som da orquestra ímpar, não sem episódios tensos (Sampaio & Horta, 1994).

“Esquecer as condições de ação é dogmatismo (Politzer et al. 1970, p. 43)”. Assim sendo, referimos as principais associações para compreender, com base na primeira regra da dialética, como elas se relacionam.

4.2. Segunda regra da dialética: Tudo se transforma

Politzer, Besse, & Caveing (1970), apresentam-nos a segunda regra da dialética, como a lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante, ou seja, tudo se transforma. Esta regra é a alusão a que nem tudo o que parece é, dado que a dialética não se detém nas aparências, tudo muda, mesmo que os nossos olhos não consigam precisar. Se a primeira regra apontava para a compreensão das relações e dos condicionamentos recíprocos, esta direciona para o ponto de vista do movimento, da mudança, do desenvolvimento, do aparecimento e desaparecimento.

A segunda regra, não ocorre sem a primeira, isto porque tem de haver uma relação para que ocorra uma transformação. Politzer, Besse, & Caveing (1970), apresentam-nos a simples metamorfose de uma maçã como exemplo, à primeira vista, podemos não constatar qualquer mudança, no entanto ela está lá, o tempo, a temperatura, vão modificá-la, irá mirrar e apodrecer. Verificamos nesta investigação que acontece também uma mudança, as emoções dão lugar a algo, aquilo que experienciamos e sentimos tem uma implicação, não necessariamente a mesma. O nosso estudo aborda quatro emoções negativas com base na Teoria Cognitiva da Emoção de Lazarus (1991c, 2006) (ansiedade, medo, culpa, vergonha) e duas positivas (felicidade e orgulho) no âmbito do desempenho. Tomando como exemplo o nível de ansiedade que um músico pode sentir antes da sua performance num concerto, esta, mesmo que seja elevada, não tem de resultar em algo negativo. Um músico poderá utilizar a seu favor a ansiedade, transformando algo aparentemente negativo, em algo positivo, através de um maior foco e concentração no desempenho. Da mesma forma que as emoções positivas podem ser utilizadas para potenciar o desempenho, se um músico vê o seu trabalho reconhecido, sentir-se-á mais motivado para trabalhar, melhorando os resultados individuais e, por conseguinte, os coletivos. Uma emoção positiva também pode ser transformada em algo negativo, se um músico sentir que o trabalho não é planeado, isso pode afetar a sua felicidade, na justa medida em que propicia uma maior instabilidade na preparação individual, com reflexos no coletivo.

No campo da criatividade verificamos a mudança, através do processo de trabalho que o maestro tem com o grupo. Existe a crença que a criatividade na música surge apenas

quando a música é escrita, no entanto essa não é a realidade, tal como nos revela Bochmann (2017), o compositor cria a partitura, não a música. Os músicos e o maestro são quem vão, não tanto recriar a obra, mas vesti-la para o contexto em que está. Por conseguinte o contexto (o local, as condições, o público, o repertório) condiciona o estado de espírito e a criatividade. Um claro exemplo desta metamorfose de que nos fala Politzer et al. (1970) na segunda característica do método dialético, está no depoimento de Roque (2018), que diz que a música tem uma escrita e um sentido, mas a música é uma arte viva que sai do papel e essa vida é-lhe dada pela relação contruída pelos músicos e pelo maestro, o que proporciona uma constante recriação. A matéria que interpreta a obra é matéria viva, daí tornar a música tão poderosa (Roque, 2018).

Observamos os níveis da variável criatividade da Teoria de Investimento em Criatividade de Stenberg e Lubart (1991, 1995, 1996), para perceber de que forma é que ocorreu a transformação no nosso estudo. O nível conhecimento é, como vimos, o que obtém maior relevância para os inquiridos. É através do conhecimento individual que o produto ganhar forma, sendo que o produto é a soma de todo o coletivo, que se materializa na maneira de interpretar, na musicalidade. Algo, que segundo Roque (2018) é difícil de definir, pois está relacionado com a criação do que é consciente e inconsciente, do que vem de dentro e do que é controlado. Este lado inconsciente, podemos relacioná-lo com o lado emocional, mais uma vez a primeira regra do método dialético a reforçar de forma latente que não conseguimos obter uma transformação sem considerarmos as relações dos fenómenos e os seus condicionamentos específicos. No equilíbrio necessário referido por Roque (2018), encontramos também, em certa medida, presente nos ideais do epistemólogo Kant, que faz a concordância entre os racionalistas, que viam na razão o fundamento do conhecimento humano e os empiristas, que defendiam a experiência sensível como fundamento do conhecimento humano (Gaarder, 1995).

Como nos mostra a literatura, para Kant enquadravam-se na parte sensível, as emoções e os sentimentos, dentro destes os afetos, caracterizados como prazer e desprazer subjugados aos princípios racionais (Borges, 2012). É Kant, com a sua visão, através do foco do eu para a contribuição do conhecimento, que abre caminho ao período da História mais notável no domínio da exaltação das emoções na arte, o Romantismo, dando como exemplo a relação do eu com uma obra de arte (Gaarder 1995).

Expostas as transformações ocorridas no campo criativo e emocional, não podemos deixar de realçar o líder nesta ação transformativa. Um processo de transformação é muitas vezes um processo de canalização, assim sendo podemos

constatar que a atitude de confiança que o maestro demonstra ao conduzir o trabalho de forma estusiasta, se reflete na valorização do trabalho dos músicos, assim como quando o maestro promove um bom ambiente, demonstrando abertura, há um maior estímulo à interação e à troca de ideias entre maestro e músicos. Por fim, a empatia e o respeito mútuo, convergem numa aceitação das soluções propostas pelos músicos, apresentando por conseguinte uma resolução criativa dos problemas.

4.3. Terceira regra da dialética: A mudança qualitativa

Politzer et al. (1970), demonstram que a terceira regra da dialética reside essencialmente em explicar a relação entre as mudanças quantitativas e as mudanças qualitativas. A mudança qualitativa é uma mudança de estado, exemplo disso é a mudança do estado líquido da água para o estado gasoso, que ocorrendo de forma rápida é uma consequência do aumento gradual da temperatura. A latência dos factos é responsável pela mudança dos estados. Uma vez mais o método dialético reforça a união das realidades, a quantidade e a qualidade não são dissociáveis, a reciprocidade é uma inerência dos factos.

A nossa investigação sustentou a sua construção com base no procedimento estatístico, por forma a corroborar os dados que nos dispusemos a discutir sob o ponto de vista do método dialético. Aliada à mudança qualitativa existem dois estados a ter em consideração, nomeadamente o desenvolvimento, que é a preparação da mudança e o salto, que é a passagem radical da mudança. Como nos explica, Politzer et al. (1970), nem todas as mudanças qualitativas são explosivas, estas também podem ser graduais.

O que pretendemos aferir com esta terceira regra do método dialético, é que resultados ocorreram em consequência da mutação das variáveis em estudo.

Pelos dados obtidos na variável emoções, são claramente identificáveis que as emoções mais significativas têm uma consequência na ação dos músicos, sendo o contrário também verificável. Um músico sente-se mais feliz quando tem sucesso após o seu desempenho, o mesmo se verifica para a emoção orgulho, quando o desempenho do grupo é reconhecido, o orgulho aumenta. Se os músicos se sentem mais felizes ou orgulhosos, irão por conseguinte melhorar o seu desempenho. Esta é uma mudança gradual, isto porque num conjunto de performances nem todas são exímias, ou suscetíveis de gerar esta transformação. O somatório destas situações, prolongadas no tempo têm efeito na ação, daí a necessidade do líder promover junto do grupo um bom ambiente que permita a fomentação da positividade. Tendo em conta que estamos a analisar do

individual ao coletivo, o efeito desta evolução no grupo ainda é mais gradual, dadas as suas idiossincrasias.

Outro ponto de mudança qualitativa, é a construção da identidade criativa, que ocorre em resultado da soma das experiências condicionadas pelo meio ambiente. A primeira regra da dialética está sempre latente, não conseguimos dissociar fatores, estes contribuem para a construção dessa mudança e encontram-se presentes nas nossas variáveis de estudo.

Bochmann (2017) e Roque (2018) alertam para o facto de ser o compositor quem escreve a música, no entanto, como já anteriormente referimos, é o maestro e os músicos que a vão criar, que a farão viver e sair do papel. Esta é a mudança do estado em que a música sai do papel e se materializa através do trabalho gerado por músicos e maestro. A identidade criativa que referimos revela-se através desta relação, e do somatório do que está à sua volta, daí a importância das dimensões das variáveis que estudámos, e que se mostraram significativas para os inquiridos, como o conhecimento, como variável da criatividade, ele próprio numa construção permanente, o valorizar, focando no reforço positivo, a interação, direcionada para prática do estímulo e encorajamento.

Do quadro indicativo das categorias emergentes da resposta aberta do questionário, iremos observar outro exemplo de mudança qualitativa. Quase metade das respostas validadas, destacaram a estabilidade. A estabilidade é um fator importante em qualquer contexto, mas neste reflete-se de forma particular no desempenho dos seus membros, a tranquilidade, a segurança, o bem-estar, que a estabilidade pessoal e profissional propicia, fornecem um ambiente favorável, o que por si só já é um indicador sugestivo para fomentar a criatividade, que pode ser potenciada, quando aliada a outros fatores.

Reafirmamos assim, que a realidade está em permanente construção e que a mudança tem na sua génese aspetos quantitativos e qualitativos, relacionados entre si.

4.4. Quarta regra da dialética: A luta dos contrários

Ao longo deste périplo pelas leis da dialética, focámos essencialmente nos aspetos positivos para a construção da nossa defesa, no entanto não se consegue concluir o nosso pensamento à luz da dialética, se, de acordo com Politzer et al. (1970), ignorarmos as contradições internas que estão latentes, pois como em tudo, há um lado positivo e um lado negativo, um passado e um futuro, o que desaparece e o que se desenvolve e é dessa luta dos contrários, da sua unidade, que surge a evolução.

Politzer et al. (1970), mostram-nos que ao falar-se de contradição na ótica dos filósofos idealistas, estes compreendem-na como uma luta de ideias que se opõe.

Kant era idealista através do ramo da epistemologia, que defende que os fenómenos exteriores não são independentes das representações dos indivíduos pensantes. Kant mostra-nos a defesa dos seus ideais, através do equilíbrio entre correntes contrárias, racionalistas e empiristas (Gaarder, 1995).

Azevedo (2017) salienta que na música, a emoção pode dar origem a uma coisa intuitiva que se espelha sem explicação aparente, como pode ser consciente em que se escreve sem existir emoção, duas situações opostas com o mesmo resultado. Ao longo do tempo a história da música revelou-se profícua em casos contraditórios de emoções na música, no período Clássico, Mozart escreveu as suas obras mais alegres quando estava no período mais problemático da sua vida.

O estado emocional do compositor pode ser diferente do carácter da peça, mas o compositor sabe que emoções suscitar, talvez possamos chamar de manipulação emocional. Se por um lado há uma dissociação das emoções do compositor, este não se dissocia das emoções que irá causar, o que perfaz uma dissociação associada.

O que nos mostra a história da música, também é possível encontrar no nosso estudo, e no comportamento das nossas variáveis.

Na variável emoções é o medo, uma emoção negativa, que bloqueia, e que acompanha um músico na possibilidade de falhar, ainda assim, isso não o impede de fazer o seu trabalho, de tal forma que nos resultados obtidos, a emoção medo apresenta o valor médio mais baixo. Todas as regras da dialética se aludem a si próprias, já anteriormente vimos o efeito contrário das emoções, quando na regra número 2, tudo se transforma, vimos que as emoções negativas e positivas podem ter um efeito contrário. Esta contradição é aquilo que Politzer et al. (1970), referem como contradição interna, da mesma forma que se uma semente não fosse mais que uma semente, permaneceria semente sem poder de mudança, assim como uma emoção negativa não traria nada mais que implicações negativas. É dessa contrariedade interna que nasce o novo, a contradição inovadora, o novo advém daquilo que se pode fazer com a emoção negativa, no caso da ansiedade, ser utilizada para um maior foco e concentração, ao invés de inibir o desempenho. Por fim a unidade dos contrários, não há contradição se não houver união, tal como nos esclarece Politzer et al. (1970), “sem vida, não há morte; sem morte, não há vida” (p.76). No domínio das emoções, e particularmente da ansiedade, podemos dizer

que sem momentos de destaque, não há ansiedade; sem ansiedade, não há momentos de destaque.

No campo da criatividade, predispomo-nos a fazer a mesma reflexão, justificar a contradição interna, a contradição inovadora e a unidade dos contrários. Constatámos que a dimensão contexto podia à partida revelar-se inibidora da criatividade, por ser um contexto militar. Sabemos que as estruturas militares são hierarquizadas e assentes em regras, se estas características fossem condição *sine qua non*, para a existência de criatividade, ela não existiria, e não é o que se constata, pelos valores médios apresentados e pelas associações verificadas. A contradição inovadora, advém do que é possível fazer neste contexto, deixando de parte determinadas crenças limitantes e mostrando que neste contexto é possível produzir um trabalho criativo. Por último a unidade dos contrários, sabemos que apesar de haver condicionamento pelas regras da instituição, não deixa de haver criatividade. Sem regras, não há liberdade criativa; não há liberdade criativa, sem regras.

Numa primeira análise o pensamento independente do maestro poderia condicionar a criatividade, por ser mais centrado nas suas ideias individuais, com menor margem para o coletivo, se tal fosse linear, os músicos sentir-se-iam menos participativos na discussão das ideias criativas e tal não se verifica. A contradição inovadora, surge em oposição à realidade do pensamento independente do maestro, isto é, os músicos não abandonam a procura de novas estratégias de trabalho só porque o maestro revela ter um pensamento independente. A luta dos contrários termina, com a unidade dos contrários, não há pensamento independente do maestro, sem procura de novas estratégias de trabalho por parte dos músicos, assim como não há novas estratégias de trabalho por parte dos músicos, sem pensamento independente do maestro.

Conclusão

Ao longo desta dissertação verificámos que para conseguirmos perceber como funcionam os processos que fazem parte do quotidiano dos músicos, não podemos dissociar premissas, tal como nos diz a primeira regra da dialética, tudo se relaciona.

Para gerir emoções e criatividade num grupo, é importante a ação do líder, pois este pode determinar a forma como estas premissas se manifestam. As emoções são potenciadas pelos importantes momentos da nossa vida, o que na vida de um músico é a exposição e reconhecimento do seu trabalho, um trabalho individual que é ao mesmo tempo um trabalho coletivo. Quando falamos de criatividade, o que num primeiro instante pode ser visto como algo diferente, se valorizado, é tido como criativo. Esse *input* criativo, é determinado por vários fatores, refletidos individual e coletivamente.

Constatámos no nosso estudo, que no campo das emoções positivas se destacam a felicidade, que se manifesta quando alcançado um bom desempenho e quando reconhecido o trabalho individual, assim como o orgulho, que é ressaltado quando o desempenho individual ou coletivo é reconhecido. No domínio das emoções negativas verificamos a relação entre a ansiedade e o medo de falhar durante o desempenho. No campo da criatividade, o conhecimento é a dimensão que adquire maior relevância, conhecimento esse que advém não só da formação técnica individual, mas também do que é adquirido através da partilha de experiências. Quanto à ação do líder verificamos que se destaca o valorizar, que incide sobre o reforço positivo.

A matéria indicativa que se evidencia de forma individual, relacionada entre si sugere que, se o nível de conhecimento for elevado, há uma maior propensão a um desempenho criativo e se esse desempenho for reconhecido individualmente há lugar à manifestação da felicidade. Da mesma forma que, se houver lugar à valorização do trabalho e das ideias, através de um reforço positivo, há um incremento ao desempenho criativo, o que propicia uma manifestação de orgulho.

Esta relação também é transformativa, dado que, a mesma felicidade que ocorre em consequência do reconhecimento, também é a mesma que se vê afetada quando o trabalho não é planeado devidamente e, por conseguinte, a emoção que é positiva contribui para algo negativo. Da mesma maneira que as formas de conhecimento que referimos e que dão origem ao produto criativo, são o resultado da formação individual, e da partilha coletiva de experiências. Estão irão construir o trabalho, materializar a

música, transportando-a da partitura de uma forma única, dando-lhe carácter e conferindo-lhe musicalidade, numa constante reinvenção.

Como pilar da ação transformativa, temos o líder, que tem um papel preponderante na forma como gere o ambiente, na justa medida em que, sendo promotor de um bom ambiente, manifestando abertura, os músicos sentem-se mais estimulados para interagir e trocar ideias. Assim sendo, tudo se transforma, a origem, deixa de o ser e dá lugar a algo novo.

As consequências das ações no contexto em estudo, são maioritariamente graduais, a essa mudança do estado das coisas, a dialética apelida de mudança qualitativa.

O foco no positivo promove a mudança, por conseguinte, se os músicos se sentirem felizes em consequência do seu desempenho e da mesma forma orgulhosos, pelo reconhecimento do desempenho do grupo a que pertencem, sentir-se-ão mais predispostos a melhorar, o que se reflete num desempenho mais criativo. O que muda no campo criativo, surge em resultado da relação criada entre músicos e maestro, assim como, do que está à sua volta. Os *inputs* individuais, darão lugar ao surgimento de uma identidade criativa coletiva.

Do coletivo também emergem respostas significativas, que se prendem com necessidades e vontades, tais como a estabilidade, uma necessidade com reflexos pessoais e profissionais, que terá uma repercussão também no desempenho, podendo assumir uma maior propensão para a criatividade. Assim como a qualidade, um indicador que podemos relacionar à necessidade de pertença a um grupo que se destique dos demais, pelos elementos que a constituem e pelo trabalho que desenvolve.

O raciocínio dialético ensina-nos que a origem do novo se obtém pela relação contrária das permissas. Ao longo da história da música, temos constatado que, nem tudo o que parece é, ou seja, a música que é escrita para despertar emoções, não tem necessariamente de refletir o estado emocional de quem a escreve. O estado emocional dos músicos também não tem de se refletir no seu desempenho, ou seja, a ansiedade, assim como o medo, poderiam comprometê-lo, no entanto, essa carga emocional negativa pode ser utilizada positivamente, para potenciar o desempenho. Os erros, as falhas, são inerentes a qualquer função, no entanto os músicos, estão desde cedo habituados a responder ao erro, a não deixar que qualquer falha o bloqueie e o condicione, pelo contrário, essa situação deve ser utilizada da melhor forma para potenciar o desempenho. Ao refletirmos encontramos, por algum momento, interpretações que já presenciámos,

que não foram tão bem conseguidas, mas que depois se transformaram, evoluindo para contextos que propiciam processos emocionais e criativos.

Quando partimos para a realização deste estudo, acreditámos que a variável contexto poderia em certa medida revelar-se inibidora de um desempenho criativo, no entanto verificámos uma contradição inovadora, dado que é possível desenvolver um trabalho criativo, onde a estrutura hierarquizada parece não exercer influência nos processos em estudo.

Verificámos que o líder, tem ao longo do processo emocional e criativo uma ação determinante, ou seja, quanto mais os músicos da Banda Sinfónica da GNR forem potenciados pelo maestro, melhor será o seu desempenho emocional e criativo. A forma como o líder gere o trabalho do grupo, pode contribuir para um melhor ambiente criativo, através de uma maior valorização das ideias coletivas. A ação do maestro não tem de ser inibidora ou condicionante, o seu pensamento independente, que à partida poderia ser limitante, centrado nas suas ideias, não invalida a possibilidade dos músicos apresentarem estratégias e soluções criativas para os problemas.

Como consequência prática do nosso estudo, podemos verificar que esta investigação trouxe um incremento na perceção de processos que acompanham o trabalho desenvolvido pelos músicos e pelo maestro da Banda Sinfónica da GNR. A compreensão das variáveis em análise e de como elas se relacionam entre si, permite precaver situações menos positivas, canalizando e gerindo da melhor forma os recursos.

Sugerimos a aplicação deste estudo noutros contextos, ou seja, bandas civis e orquestras, assim como outras bandas militares, por forma a perceber se o comportamento das variáveis difere. Esta é quanto a nós uma limitação desta investigação.

A música funciona do individual ao coletivo, quer na perspetiva do individuo e das suas idiossincrasias perante o grupo, quer no trabalho do grupo, como ser único, perante o público. O que ouvimos, na qualidade de público, é uma simbiose de vários fatores e processos que, ainda assim, apesar de estruturados podem sofrer alterações, isto porque o público também é uma variável a equacionar neste processo, dado que funciona como reflexo do que ouve e do que sente. Perante isto, relacionar o que faz parte destes processos, perceber a sua transformação e as mudanças inerentes, sem esquecer as suas contrariedades é fundamental para a sua compreensão.

Referências

Livros

- Borges, M. d. (2012). *Emoção e Razão em Kant*. Pelotas, Brasil: Editora Gráfica e Universitária.
- Bothwell, L. (1991). *A arte da liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Antunes, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto Editora.
- Damásio, A. (1996). *O Erro de Descartes*. Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa* (2012 ed.). Maia: Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2003). *Um Sentimento de Si*. Mem Martins: Europa América.
- Engels, F. (1950). *Études Philosophiques*. Paris: Sociales.
- Foulquié, P. (1949). *A dialéctica*. Europa América.
- Funari, P. (2003). *Antiguidade Clássica A História e a Cultura a Partir dos Documentos*. São Paulo: Unicamp.
- Gaarder, J. (1995). *O Mundo de Sofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Rio Grande do Sul - Brasil: UFRGS.
- Gleitman, H. (1981). *Psicologia*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, Inc.
- Harris, F. (2001). *Conducting with feeling*. Galesville: Meredith Music Publications.
- Jesuíno, J. C. (1996). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LeDoux, J. (2000). *O cérebro emocional*. Cascais: Pergaminho.

- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª edição ed.). S. Paulo, Brasil.
- Marquês de Sousa, P. (2008). *História da Música Militar Portuguesa*. Lisboa: Tribuna.
- Marquês de Sousa, P. (2017). *BANDAS DE MÚSICA na História da Música em Portugal*. Lisboa: Fronteira do Caos.
- Poltzer, G., Besse, G., & Caveing, M. (1970). *Princípios fundamentais da filosofia*. (J. C. Andrade, Trad.) São Paulo: Hemus - Livraria Editora Ltda.
- Popper, K. R. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Rego, A., & Pina e Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança*. Lisboa : RH.
- Ribeiro, M. (1939). *Quadros Históricos da Vida Musical Portuguesa*. Lisboa: Sassetti.
- Sampaio, L., & Horta, L. (1994). Dicionário Grove de Música edição concisa. Em L. Sampaio, & L. Horta, *Dicionário Grove de Música edição concisa* (p. 487). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Scherchen, H. (1933). *Handbook of conducting*. London: Oxford University Press.
- Seligman, M. (2011). *A vida que floresce*. Alfragide: estrelapolar.
- Sousa, F. C. (1998). *A criatividade como disciplina científica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Wechsler, S. M. (1998). *Criatividade descobrindo e encorajando* (2ª edição ed.). São Paulo: Psy.

Artigos

- Alencar, E., & Fleith, D. (Abril de 2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, pp. 001-008.

- Borges, M. d. (2013). Kant sobre as emoções e a crítica de Williams. *Veritas*, 131-150.
- Carnicer, J. G., Garrido, D. C., & Requena, S. O. (2015). Music and Leadership: the Role of the Conductor. *International Journal of Music and Performing Arts*, 84-88.
- Clanet, C., Laterrasse, C., & Vergnaud, G. (1999). *Dossier Wallon-Piaget*. Granica.
- Guedes, D. (Janeiro de 2015). Complexidade e Diferenciação Emocional: concepção e fundamentação de um novo racional de avaliação das Emoções. Lisboa.
- Konstan, D. (1999). A RAIVA E AS EMOÇÕES EM ARISTÓTELES: AS ESTRATÉGIAS DO STATUS. *Mênin aeide thea: Aspects of Anger in Antiquity* (pp. 77-90). Heidelberg: Heidelberg University.
- Lazarus, R. S (1991c). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. *American Psychologist*, Vol. 46, No. 8, 819-834.
- Lazarus, R. S (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, Vol. 74:1.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). *The concept of flow*. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Ed.). USA: Oxford University Press.
- Pegoraro, E., & de Souza, J. (2010). Concepção e imortalidade da alma em Platão . *Revista Mirabilia*, 42.
- Pinto da Silva, M. (2007). Metodologia da Preparação Psicológica dos Militares Portugueses em Missões Internacionais. Em L. Sales, *Psiquiatria de catástrofe* (pp. 257-262). Lisboa: Almedina.
- Pinto da Silva, M. (2009). As competências nos nossos dias: (Des)orientações e implicações. *Proelium*, pp. 181-198.
- Santos, F., & Rubio, J. (2012). Afetividade: Abordagem no Desenvolvimento da Aprendizagem no Ensino Fundamental - Uma contribuição teórica. *Revista eletrónica Saberes da educação*, pp. 1-17.

Soussignan, R. (2013). Center for Taste and Feeding Behavior. Em D. Sander, *The Power of Emotions* (pp. 15-27). Paris: Belin.

Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.

Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (3), 7-15.

Sternberg, R.J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.

Teses e Dissertações

Gonçalves, C. H. (26 de 2 de 2014). A TERAPIA COGNITIVA E A TEORIA COGNITIVA DA EMOÇÃO DE LAZARUS. Juiz de Fora, Brasil: s.e. *Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Dissertação de Mestrado*.

Ramos, A. F. (Maio de 2009). A INFLUENCIA DA LIDERANÇA NA MOTIVAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA TRAINESS 2008 DA GALP ENERGIA. *Relatório de projeto - Dissertação de Mestrado*.

Viana, L. (2013). *O PAPEL DAS EMOÇÕES E DO HÁBITO NA FORMAÇÃO MORAL*. Caxias do Sul: s.e. *Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Dissertação de Mestrado*.

Legislação

Lei n.º 63/2007 de 6 de novembro: Diário da República, 1.ª série — N.º 213 — 6 de novembro de 2007. P.8050.

Fontes online

<http://www.afilosofia.com.br/post/empirismo/593/>acedido em 2019.

<https://amenteemaravilhosa.com.br/biografia-de-william-james/>, acessado em 2019.

- Campos, J. J. (s.d.). *The University of California*. https://senate.universityofcalifornia.edu/_files/inmemoriam/html/richardlazarus.html, acessado em 2020.
- Cherry, K. (2018). Verrywell mind. <https://www.verywellmind.com/what-is-the-james-lange-theory-of-emotion-2795305?print>, acessado em 2019.
- Ciccarello, V. (2017). Instituit of managers and leaders. <https://managersandleaders.com.au/leadership-implementing-creativity-symphony-orchestra/>, acessado em 2017.
- Frazão, D. (2018). Obtido de https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/, acessado em 2019.
- Frazão, D. (2019). ebiografia. Obtido de https://www.ebiografia.com/rene_descartes/, acessado em 2019.
- Gomes, W. (s.d.). História da Psicologia. Obtido de Universidade de Minas Gerais: <http://www.fafich.ufmg.br/cogvila/dischistoria/Gomes3.pdf>, acessado em 2019.
- Infopédia. (2019). <https://dicionario.priberam.org/naturalista>, acessado em 2019.
- Júnior, J. A. (2010). E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia. <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/pathos/>, acessado em 2019.
- Maciel, W. (s.d.). Info Escola. <https://www.infoescola.com/filosofia/aristoteles/>, acessado em 2019.
- Nunes, Á. (2015). Crítica na Rede: <https://criticanarede.com/anunesargumentacaoeretorica.html>, acessado em 2019.
- Origem da Palavra - Site de etimologia. (2010). <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/lider/>, acessado em 2017.
- Paulino, G. (2016). Minuto Psicologia. <http://www.minutopsicologia.com.br/postagens/2016/04/18/concepcao-filosofica-do-afeto/>, acessado em 2019.
- peoplepill. (s.d.). <https://peoplepill.com/people/carl-lange-2/>, acessado em 2019.

- Positive Psychology Center. (2020). <https://ppc.sas.upenn.edu/>, acessado em 2020.
- Queiroz, F. (2011). Filosofia e Epistemologia. Obtido de George Berkeley e David Hume: a mesma ideia de substância material como percepção ou ideia, o mesmo idealismo: <https://filosofar.blogs.sapo.pt/91210.html>, acessado em 2019.
- Rose, R. (2011). Filosofia. Empirismo e Racionalismo: https://filosofia-auladefilosofia.blogspot.com/2011/06/empirismo-e-racionalismo.html?_escaped_fragment_, acessado em 2019.
- Salla, F. (2011). Henri Wallon e o conceito de emoção. <https://novaescola.org.br/conteudo/114/henri-wallon-conceito-emocao>, acessado em 2019.
- Santana, J. (2012). Universidade Federal de S. Carlos. <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/04/Juliana-Santana.pdf>, acessado em 2019.
- Silva, A. R. (2015). Discursus: A filosofia e seus meios. As paixões da alma de Descartes: <https://forumdediscursus.wordpress.com/moderna/as-paixoes-da-alma-de-descartes/>, acessado em 2019.
- Souza, M. A. (2011). Filosofonet. <https://filosofonet.wordpress.com/2011/06/18/a-teoria-da-alma-em-platao/>, acessado em 2019.
- University of Pennsylvania. (2020). <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/faculty-profile/profile-dr-martin-seligman>, acessado em 2020.
- William. (2011). Origem da Palavra. <http://origemdapalavra.com.br/pergunta/emocao/>, acessado em 2018.

Entrevistas

Azevedo, S. (27 de abril de 2017). Emoções no processo criativo da composição musical. (M. Cardoso, Entrevistador).

Bahia, S. (23 de abril de 2018). Emoções e Criatividade. (M. Cardoso, Entrevistador).

Bochamann, C. (21 de janeiro de 2018). Criatividade e emoções na música. (M. Cardoso, Entrevistador).

Roque, A. (10 de abril de 2018). Criatividade e Emoções na Música. (M. Cardoso, Entrevistador).

Sousa, F. (13 de dezembro de 2017). Emoções e Criatividade. (M. Cardoso, Entrevistador).

Apêndices

Apêndice A – Questionários

Os presentes questionários enquadram-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Liderança Pessoas e Organizações, realizada na Academia Militar. Os resultados obtidos serão utilizados para fins académicos, de ressaltar que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual e não o da Força de Segurança a que pertencem. O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas, por isso solicita-se que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Grata pela colaboração.

1. Idade: ____

2. Sexo:

Masculino	
Feminino	

3. Habilitações literárias:

Até ao 9.º Ano	
Até ao 12.º Ano	
Frequência Universitária	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

4. Estado Civil:

Solteiro	
Casado ou a viver em união de facto	
Divorciado ou separado	
Viúvo	

5. Anos de serviço: ____

6. Anos de serviço na atual função: ____

7. Posto: _____

Inquérito por Questionário sobre Criatividade

Sternberg e Lubart (1991, 1993, 1995, 1996)

Noller (1982)

Neste Questionário na maioria das questões (à exceção da questão 3.5) terá apenas de **assinalar com uma cruz** a sua opção de resposta:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. O seu conhecimento técnico influencia os seus níveis criativos?					
1.1. A sua dedicação/ empenho influencia ou condiciona a expressão da criatividade?					
1.2. O contacto com outros maestros influencia a sua criatividade?					
2. Sente que durante o seu desempenho tem margem para criar?					
2.1. Caso tenha margem para criar, correria esse risco?					
2.2. Acha que a predisposição para correr riscos condiciona a criatividade durante o desempenho?					
2.3. Sente-se confiante durante o seu desempenho?					
2.4. Acha que os seus níveis de confiança afetam o seu desempenho?					
2.5. A confiança que sente nas suas capacidades afeta os níveis de criatividade?					
2.6. Acha que as orientações dadas pelo maestro durante os ensaios favorecem o seu desempenho?					
2.7. Mesmo perante situações adversas consegue ser criativo?					
2.8. Durante os ensaios sente-se encorajado para propor novas orientações?					
2.9. Durante o seu desempenho sente liberdade para dar expressão à sua criatividade?					
2.10. Imagine que teve um desempenho menos conseguido. Sente que isso influencia o seu desempenho posterior?					
2.11. Sente que a organização onde está inserido reconhece o seu trabalho?					
2.12. A falta de reconhecimento da sua instituição, caso exista, exerce influência no seu desempenho?					
2.13. Na sua instituição sente-se motivado para apresentar novas ideias?					
2.14. Lida bem com situações ambíguas, onde não há uma clara definição daquilo que se pretende de si?					

	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
3. Sente-se realizado profissionalmente?					
3.1. Gosta do que faz?					
3.2. Seria capaz de trocar a sua profissão por outra?					
3.3. Acha que a sua remuneração influencia o seu desempenho?					
3.4. As escolhas da sua organização estimulam o seu potencial criativo?					
3.5. Quais foram os fatores que o levaram a concorrer à Banda Sinfónica da GNR? (Questão aberta Responda por escrito)					
4. Acha que o seu potencial criativo é condicionado pelas regras da sua instituição?					
4.1. Acha que o contexto militar condiciona os seus níveis de criatividade?					
4.2. Sente que a organização apoia e acolhe as suas ideias com facilidade?					
4.3. Acha que o seu trabalho é avaliado de forma a minimizar erros futuros?					
4.4. Acha que a criatividade é recompensada na sua instituição?					
4.5. Sente que a sua instituição lhe fornece as condições para desenvolver a sua criatividade?					
5. Quando um maestro guia o trabalho com entusiasmo, sente que há margem para a criatividade?					
5.1. Quando um maestro aceita outras perspetivas e procura sempre a melhor alternativa, sente que aumenta a margem para criar?					
6. Quando um maestro o reforça positivamente, sente-se mais motivado a criar?					
6.1. Quando um maestro valoriza o seu trabalho, sente que é mais fácil criar?					
7. Quando um maestro tem abertura para aceitar novas ideias, sente que essa atitude é promotora de um ambiente criativo?					
7.1. Sente que a confiança que tem nas suas ideias, promove um ambiente criativo?					
8. Quando um maestro estimula a troca e encoraja o grupo, acha que estas atitudes favorecem um ambiente criativo?					
8.1. Quando um maestro fomenta o respeito mútuo e a empatia, sente-se mais impelido a criar?					
9. Quando um maestro resolve os problemas, aceitando diferentes soluções, acha que estão criadas as condições para aumentar os níveis de criatividade?					

	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
9.1. O pensamento inovador do maestro, faz aumentar os níveis de criatividade?					
10. Quando um maestro escuta com atenção as sugestões apresentadas pelos músicos, acha que isso promove os níveis de criatividade?					
10.1. Acha que o maestro deve questionar a troca de conhecimento, para aumentar os níveis de criatividade?					
11. Acha que um maestro sendo curioso na procura de novas estratégias de trabalho, promove os níveis de criatividade no grupo?					
11.1. O pensamento independente do maestro condiciona a criatividade?					
12. Acha que um maestro deve assumir desafios e criar novos caminhos para promover a criatividade?					
12.1. Acha que a participação ativa do maestro, e não apenas a mera observação, propicia um ambiente criativo?					
13. Quando um maestro procura várias alternativas, para a solução de um problema, os níveis de criatividade aumentam?					
13.1. Quando um maestro integra diferentes perspectivas mediante um problema, os níveis de criatividade aumentam?					

Inquérito por Questionário sobre Emoções

Lazarus (1991c, 2006)

Neste Questionário para responder às questões terá apenas de **assinalar com uma cruz** a sua opção de resposta:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Sente-se ansioso antes de um concerto?					
1.1. Em momentos de maior destaque sente-se ansioso?					
1.2. Quando está mais ansioso, sente que o seu desempenho é afetado?					
2. Imagine que recebe antes de um concerto uma notícia que o deixa triste, em que medida isso afeta o seu desempenho?					
2.1. Sente medo de falhar durante um concerto?					
2.2. No seu desempenho diário por vezes sente medo de falhar?					
3. O seu desempenho é afetado quando sente que não se preparou devidamente?					
3.1. Acha que quando o seu desempenho é menos conseguido pode colocar em causa a imagem da instituição?					
3.2. Sente-se culpado se o seu desempenho não contribuir para o bom funcionamento do grupo?					
4. Se o grupo falhar, em que medida é que se sente responsável por isso?					
4.1. Quando algo corre mal assume claramente que falhou?					
4.2. Quando algo corre mal atribui a responsabilidade a fatores externos?					
5. Quando tem sucesso após o seu desempenho sente-se feliz?					
5.1. Sente-se feliz quando o seu trabalho é reconhecido?					
5.2. Quando o trabalho não é planeado, em que medida é que isso afeta a sua felicidade?					
6. Sente orgulho em pertencer à Banda Sinfónica da GNR?					
6.1. O orgulho que tem na sua instituição potencia o seu desempenho?					
6.2. Sente-se orgulhoso quando o desempenho do grupo é reconhecido?					

Concluiu com êxito o questionário.

Grata pela colaboração.

Apêndice B – Entrevistas

Entrevistado:

Fernando Sousa

Tipo de Entrevista:

Não-estruturada

Guião:

Sem guião – dissertou sobre a temática da criatividade e os seus instrumentos de medida.

Entrevistado:

Sara Bahia

Tipo de Entrevista:

Semiestruturada

Guião:

Qual a Relação ente criatividade e emoções?

Quais os fatores que influenciam a criatividade?

As características da liderança podem condicionar a criatividade?

Que características é que o líder deve ter para facilitar a criatividade?

Entrevistado:

Sérgio Azevedo

Tipo de entrevista:

Semiestruturada

Guião:

De que forma é que a criatividade é condicionada pelas emoções?

Como funciona o conceito de inspiração nos compositores?

De que forma é que as emoções potenciam a criatividade?

Entrevistado:

Christopher Bochmann

Tipo de entrevista:

Semiestruturada

Guião:

Qual a relação entre emoções e criatividade entre músicos e maestro?

A partir da partitura que margem é que um maestro tem para criar?

Que tipo de emoções estão presentes no processo criativo?

Entrevistado:

Alberto Roque

Tipo de Entrevista:

Semiestruturada

Guião:

Como se relacionam as emoções e a criatividade entre músicos e maestro?

O que é um maestro criativo?

O que é que acha que um maestro deve fazer para incrementar o processo criativo do ponto de vista da motivação?

Como é que ele leva os músicos a serem criativos?

Como é que o processo emocional afeta o desempenho?

Anexos

Anexo A – Autorizações

Senhora Cabo Miriam Cardoso,

Relativamente ao assunto em epígrafe, encarrega-me o Exmo. Comandante do Comando da Doutrina e Formação, Major-General Domingos Luís Dias Pascoal, de informar que por seu despacho de 11JUL18, foi autorizada a realização do estudo de investigação subordinado ao tema *"Os processos emocional e criativo em contexto militar: Do individuo ao coletivo. O caso particular da Banda Sinfónica da GNR"*.

Para o efeito, foi nomeado como supervisor institucional o Major CBM – Afonso Cerqueira, da USHE, o qual deve ser contactado para agendamento de reunião de coordenação pelo seguinte endereço eletrónico: cerqueira.jfas@gnr.pt

Mais me encarrega de transmitir que após a conclusão do trabalho, deverá remeter uma cópia em suporte digital (não editável) da versão final do estudo de investigação.

Apresento os meus melhores cumprimentos e coloco-me desde já ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Jorge Manuel Ferreira

Tenente-Coronel de Cavalaria



Comando da Doutrina e Formação

Chefe de Gabinete

Rua de St^a Apolónia, 16, 1149-064 Lisboa

(+351) 218 112 100 | 961189012

ferreira.jm3@gnr.pt